Martha Fehlker

UNTERSUCHUNGEN ZUM SELBSTVERSTÄNDNIS VON SUPERVISOREN

Statistisch-interpretative Fallstudie anhand von Materialien eines Ausbildungskurses

1977

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41547226_0002

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

UNTERSUCHUNGEN ZUM SELBSTVERSTÄNDNIS VON SUPERVISOREN

Statistisch-interpretative Fallstudie
anhand von Materialien eines Ausbildungskurses

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der

P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t
der
Westfälischen Wilhelms-Universität

zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Martha Fehlker
aus Wettringen
1977

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Tag der mündlichen Prüfung: 25.5.1977

Dekan: Prof.Dr. M.E. Brockhoff

Referent: Prof. Dr. H.D. Loewer

Korreferent:
Prof. Dr. E. Bornemann

Vorwort

Einleitung: Supervision - eine 'offene' Diskussion? 1

1 Zur Klärung des Begriffs 'Supervision' 1
2 Zum Selbstverständnis von Supervisoren in der Bundesrepublik Deutschland 5

1. Kapitel: Ausarbeitung der Fragestellung 21

1 Praktischer Ausgangspunkt 21
2 Methodischer Ansatz 28
3 Statistische Basis 35

a) Untersuchungsdesign des teilstrukturierten Interviews 35
b) Statistisches Instrumentarium 44
c) Tabellen der statistischen Ergebnisse 53

4 Festlegung der Untersuchungsthesen 55

2. Kapitel: Das Selbstverständnis von Supervisoren - Erste Untersuchungsthese 71

1 Selbstauffassung und Evozierbarkeit von Supervisoren 71
2 Ausdifferenzierung der Untersuchungsthese 111

a) 'integrierendes Konzept' als theoretisches Problem 111
b) Exkurs: Didaktische Disposition 120
c) 'integrierendes Konzept' als didaktische Disposition 135
d) 'individualisierendes Konzept' als theoretisches Problem 163

e) 'individualisierendes Konzept' als didaktische Disposition 174

3 Zusammenfassung 190

3. Kapitel: Prägende Faktoren im Selbstverständnis von Supervisoren - Zweite Untersuchungsthese 194

1 Ausdifferenzierung der Untersuchungsthese 194

2 ausgewählte Einzelfaktoren 194

a) 'Veränderung' 194
b) 'Effektivität' 209
c) 'Interessen' 213
d) 'Prioritätensetzung' 219
e) 'Feedback' 229
f) 'Lernziele' 243
g) 'Kooperation' 255

3 Zusammenfassung 262

Resümee und Ausblick 277
Supervision - eine 'unaufschiebbare' Innovation

Anhang 1: Fragebogen 1
Ausschreibungstext für den Ausbildungskurs 23
Arbeitsmanuskript zu "Modellen von Supervision" 25
Exemplarisch ein Sitzungsprotokoll 29
Literaturverzeichnis

Anhang 2: (vgl. Extra-Band)

Abkürzungen

N - 38 = alle Supervisoren
N - 18 = alle lehrenden Supervisoren
N - 2o = Lernsupervisoren
N - 12 = Lehrsupervisoren
N - 4 = Regionalgruppenleiter
N - 2 = Dozenten

FN = Frage-Nummer
DN = Datennummer
Nr. = Nummer des Befragten im Interview.
Ls. = Lernsupervisoren
Lhs. = Lehrsupervisoren
Reg. = Regionalgruppenleiter
Doz. = Dozenten
Supvd. = Supervisand

Anhang 2 bezieht sich auf Fragedimensionen (FN) und Datennummern (DN) in Band 2, der die statistischen Ergebnisse tabellarisch enthält.

Wenn ein Mittelwert im Text durch Klammer eingefügt ist ( ), gilt 6 - $\overline{X}$. Dies wird im Text nicht mehr besonders aufgeführt.

Wenn %- oder $\overline{X}$ - Werte in Klammern angegeben werden z. B. (4o % : 5o %), ohne weitere Gruppenhinweise, dann gilt: es werden Ergebnisse der Gruppe Lernsupervisoren den Ergebnissen der Gruppe lehrende Supervisoren gegenübergestellt.

Vorwort

Die persönliche Praxis als Supervisorin war Anlaß der vorliegenden Untersuchung. In meiner Berufstätigkeit stellte ich fest, wie vieldeutig das Selbstverständnis von Supervisoren sich darstellt und daß hierüber einschlägige adressatenbezogene Untersuchungen fehlen. So ist die hier vorgelegte Untersuchung als ein erster Versuch zu verstehen, empirische Supervisionsmaterialien zu erheben und sie im Blick auf das Selbstverständnis der Supervisoren auszuwerten; sie läßt sich auch als vorbereitender Beitrag für breiter angelegte Grundlagenforschungen in diesem Bereich lesen, die noch immer ein Desiderat sind.

Die Dissertation wurde größtenteils, nicht ohne erhebliche Belastung, neben der beruflichen Tätigkeit erstellt. Deshalb bedanke ich mich bei denen, die mithalfen, daß diese Studie entstehen konnte. Ich danke vor allem Herrn Professor Loewer, der die Arbeit anregte und sie mit fachlichem Rat und Interesse begleitete, sowie Herrn Professor Bornemann, der sich kurzfristig bereit erklärte, als Zweitgutachter tätig zu werden. Schließlich verdanke ich Freunden und Kollegen aus Praxis und Forschung hilfreiche Anregung und Kritik. Mein freundlicher Dank gilt jedoch vorzugsweise den 'Betroffenen' - den Dozenten und weiteren Mitarbeitern der Akademie für Jugendfragen, den Lehrsupervisoren, den Regionalgruppenleitern, den Lernsupervisoren -, ohne deren Entgegenkommen diese Studie gar nicht hätte erarbeitet werden können.

Einleitung: Supervision - eine 'offene' Diskussion?

1. Zur Klärung des Begriffs 'Supervision'

Der Gegenstand Supervision ist in der wissenschaftlichen Diskussion bisher noch nicht eindeutig geklärt. Eine präzise, begriffliche Fassung steht noch aus, sogar eine formal-exakte Umschreibung des Begriffsfeldes. In der Bundesrepublik Deutschland wird das Wort "Supervision" häufig durch das Wort 'Praxisberatung' ersetzt; beide Begriffe werden synonym verwendet.

Supervision steht auch für Begriffe wie Lehren/Lernen, und zwar vorrangig - das scheint charakteristisch - für das Verhältnis von Lehren und Lernen in der Berufspraxis bzw. der begleitenden Praxisberatung bei beruflichen Tätigkeiten. Die Voraussetzung für das Gelingen von Supervision sind regelmäßige Sitzungen der für eine und in einer Praxis Lehrenden und Lernenden. Die Entwicklung der Supervision, dieser spezifischen Beratungstätigkeit, muß in Zusammenhang mit der Entwicklung der sozialen Einzelhilfe in den USA gesehen werden. Die erste Auseinandersetzung mit Supervision begann mit dem 1917 publizierten Buch von M. Richmond "Soziale Diagnosis". In Deutschland setzte eine Diskussion über Supervision erst nach 1945 ein, und wurde vorangetrieben durch erste Übersetzungen amerikanischer Supervisions-Literatur (v. Caemmerer 197o, Pettes 1971).

Nach Klotz's (1963, 1496 ff.) Handwörterbuch der lateinischen Sprache ist erkennbar, daß "Supervision" aus dem Lateinischen in die englische Sprache und von dort in den deutschsprachigen Raum übertragen worden ist. Die Präposition "super" hat den Bedeutungsgehalt von "oberhalb, darüber, oben darauf".

Das Partizipium perfecti passivi "visum" des Zeitwortes "videre"bedeutet "gesehen, bemerkt" oder in der Intensivform von"visere":"genau angesehen, besehen, besichtigt".

Im Langenscheidt's Enzyklopädischen Wörterbuch der Englischen und Deutschen Sprache (1963, 1425) wird das Verb "to supervise" mit "beaufsichtigen, überwachen, die Aufsicht haben", übersetzt. "Supervision" hat die Bedeutung "beaufsichtigen, Aufsicht, Inspektion, Leitung, Kontrolle, Schulinspektion."
In Langenscheidt's Taschenwörterbuch Englisch-Deutsch (1976, 528) steht unter Supervisor: "Aufseher, Inspektor, - universitär: Tutor". Oder "to supervise": "to look over, inspect, oversee. And: to coordinate, direct and inspect continuously and at first hand the accomplishment of..." (Haan, 1974, 81). Inspektion und Kontrolle sind eindeutig ausgedrückt bzw. Arbeitsanleitung und Arbeitszuweisung. Die administrative Bedeutung von Supervision wird in der Encyclopedia of Social Work (1971, 1494) aufgezeigt: "administrative process for getting the work done and maintaining organizational accountability." Um 1870 kam es zur Gründung der Settlement-Bewegung und der London Charity Organization Society. W. van Stegeren (1974, 165) sieht hier die Anfänge von Supervision im Bereich sozialer Arbeit. Den "Funktionären" wurde, um der armen Bevölkerungsschicht zu helfen, eine "elementare Form von Training und Praxisberatung" angeboten. Nach dem Quellenband von D.v. Caemmerer (1970, 12), von D. Pettes (1971, 18) und der Encyclopedia of Social Work wurde in der Ausbildung von Mitarbeitern in Wohltätigkeitsorganisationen ähnlich dem Meister-Lehrlingsverhältnis verfahren. Der "Lehrling" lernte, indem er dem "Meister" bei seiner Arbeit zusah, ihn beobachtete, während der Meister die Überwachung der eigenen Versuche des Lehrlings vornahm. Diese Form von Supervision wurde nach v. Stegeren vom Ursprung her neben den USA auch in Indien und Europa praktiziert.

Da der Bedeutungsgehalt des Begriffs Supervision in Wörterbüchern zumeist nicht das trifft, was mit Supervision im 'sozialen Feld' gemeint ist, wurden immer wieder Definitionsversuche gemacht. In diesen Definitionen werden Begriffe wie Aufsicht, Inspektion, Leitung, Kontrolle nicht verwendet.
Die etymologische Bedeutung und ihr heutiger semantischer Gehalt des Begriffs stimmen nicht mehr überein. Die Änderung des Bedeutungsgehaltes des Begriffs läßt sich am ehesten über veränderte Praxis erklären, der "neue" Bedeutungsgehalt dieses Begriffs wird durch Praktiker eingeführt, die sich beruflich handelnd - als Supervisoren verstehen und ihre Tätigkeiten auslegen.

Hierfür seien einige Belege angeführt:

1951 definiert M. C. Hester (8o): "Praxisberatung soll den Mitarbeitern einer sozialen Institution helfen, die Zwecke und Ziele der Organisation sachgerecht durchzuführen. Inhaltlich ist die Praxisberatung einmal durch die Funktion der Institution bestimmt, zum anderen durch den Grad des beruflichen Könnens und der Selbstverantwortung der Mitarbeiter."

1963 sagt F. Berl (117): "Praxisberatung in der methodischen Sozialarbeit hat zwei Ziele: 1. dem Sozialarbeiter, gleich welchen beruflichen Entwicklungsgrades, zu helfen, seine Funktion bestmöglichst auszufüllen und seine berufliche Kompetenz in der Praxis zu steigern und 2. sicherzustellen, daß die Ziele der Institution erfüllt werden, nämlich den Klienten angemessene Hilfe zu gewähren."
Die Ziele der Institution werden in dieser Definition an zweiter Stelle genannt, im Gegensatz zur Definition von 1951.

1968 Ein Mitarbeiter der Fortbildungsakademie des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (Frankfurt) sieht in der Supervision wieder vorrangig

administrative Aufgaben: "Aufgabenschwerpunkte der Praxisberatung können wie folgt beschrieben werden: 1. Verantwortung für eine bestimmte Administration, 2. Aufgaben der Lehre und Unterweisung, 3. Beratung der Mitarbeiter, 4. gemeinsame Auswertung und Beurteilung der Arbeit der Mitarbeiter." (Melzer, 531 ff)

1969 W. Bäuerle (13) möchte in der Supervision den Aspekt des "Funktionierens" nicht vorrangig thematisiert sehen: "Supervision ist ein Verfahren, durch das ein Sozialarbeiter oder Sozialpädagoge laufend fachliche und persönliche Hilfen in der Ausübung seiner Praxis durch einen Kollegen, der darin ausgebildet und erfahren ist, erhält."
Dagegen sieht D.v. Caemmerer (1970,15) zu diesem Zeitpunkt Supervision in "dreifacher Funktion: Integration von Wissen und dessen Umsetzen ins praktische Tun, Entwicklung einer beruflichen Persönlichkeit, d.h., Entwicklung von beruflichen Haltungen und Einstellungen, Korrektur unreflektierter Verhaltensweisen, Förderung von Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle."

1972 beschreibt die Diakonische Akademie Stuttgart Supervision auf der Prozeßebene: Supervision ist ein Befähigen zu zielgerichtetem, reflektiertem beruflichem Handeln.(12)

1974 zeigt J. Pastorfer (1975, 79) eine Abkehr vom Primat der Administration und betont stattdessen individuelles Lernen für berufliches Handeln, das Selbständigkeit erhalten und erweitern soll.

Ein tendenziell emanzipatorischer Ansatz wird deutlich: "Praxisberatung meint einen eigenen Zusammenhang von Zielen, Methoden und Mitteln mit dem Gesamtziel, Hilfen zum Erlernen, zur Erhaltung und zur Erweiterung selbständigen, bewußten und erfolgreichen beruflichen Handelns zu geben."

Zwischen 1974 und 1975 nehmen u.a. vor allem G. Wittenberger (1974, 341), J. Wilhelm (1975, 133) und B. Blinkert/N. Huppertz (1974, 117 ff.) kritisch Stellung zu Inhalt, Umfang und Verwendung des Begriffs Supervision. Sie weisen auf, daß im überkommenen Bedeutungshorizont des Begriffs Supervision die gesellschaftlichen Faktoren nicht oder nur unzureichend erfaßt werden. Ihr Vorwurf bezieht sich vor allem auf das "funktionalistische" Verständnis von Supervision.

1976 Die Konzeption der Ausbildung zum Supervisor (1976 - 1978) an der Akademie für Jugendfragen (Münster) weist in der Kursausschreibung zumindest theoretisch auf, daß zum Selbstverständnis von Supervision die gesellschaftspolitische Komponente gehört, das "Diskutierbarmachen" des eigenen Standpunktes.

2. Zum Selbstverständnis von Supervisoren in der Bundesrepublik Deutschland

Eindeutig scheint zu sein, daß Supervision ein praxisbegleitendes Lehrverfahren darstellt zur Ausübung bestimmter Handlungen in bestimmten sozialen Berufsfeldern. Damit ist über Lehrziel und Lehrstil noch nichts gesagt. "Ebensowenig, wie man heute von "der Sozialarbeit" sprechen kann, ist es möglich, von "der Supervision" zu sprechen" (Wilhelm 1975, 133 ff.). Geschichtlich gesehen - über die geschichtliche Entwicklung der Supervision in Deutschland liegt noch keine wissenschaftliche Untersuchung vor - steht die deutsche Supervisorenausbildung, wie schon angedeutet, in der amerikanischen Tradition von Sozialarbeit und ihrer praktizierten Methoden: casework, groupwork, community organization.[1)] Zunächst waren es in der Bundesrepublik Vertreter zumeist

---

[1)] 1977 (4) beschreibt M. Föllmer die amerikanische Supervision in ihrer geschichtlichen Entwicklung bis zum gegenwärtigen Diskussionsstand.

privater Verbände und Stiftungen, die die ersten Kurse in Methoden der Sozialarbeit für praxiserfahrene Sozialarbeiter durchführten. Die Ausbildung schloß 15 bis 2o Supervisionssitzungen ein. Die Fortbildung, einschließlich der Supervision wurde mit ausländischen Fachkräften durchgeführt (Amerikaner, Holländer, Schweizer - letztere hatten schon vor 1945, also früher als die Deutschen, die amerikanischen Methoden eingeführt und an ihrer Weiterentwicklung gearbeitet). Über Stipendiaten, die in den USA den Titel "Master of social Work" erworben hatten, wurden zunehmend mehr deutsche Sozialarbeiter ausgebildet und in der Bundesrepublik lehrend tätig. Zielsetzungen, Methoden, Berufsethik und politische Prämissen amerikanischer Sozialarbeit wurden auf diese Weise über die "berufliche Sozialisation" in den USA wie auch über die Rezeption amerikanischer Literatur in der Bundesrepublik bekannt und übernommen. Die 'deutsche' Literatur bestand in Übersetzungen oder Bearbeitungen amerikanischer Literatur (z.B. Sammelbände, D.v.Caemmerer, 197o u.A.Krause 195o oder die Bände von Ruth Bang zum casework).

Casework kann als Vorläufer der Einzelsupervision betrachtet werden. Für die über eine solche methodische Weiterbildung in der Bundesrepublik geschulten Sozialarbeiter wurde zusätzlich eine "Supervisorenausbildung" angeboten. 1964 wurde der erste deutsche Ausbildungsgang zum "Supervisor" (Praxisanleitung und Praxisberatung) an der Akademie für Sozialarbeit (Frankfurt) des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge durchgeführt. Bald folgten andere Fortbildungsstätten wie die Akademie für Jugendfragen (Münster), die Viktor-Gollancz-Stiftung (Frankfurt), das Burkhard-Haus (Gelnhausen), die evangelische Fortbildungsakademie (Stuttgart).
Auch führen seit damals Fachhochschulen (Köln, Hamburg, Freiburg) und eine Gesamthochschule (Kassel) Supervision als weiterführenden Studiengang durch. Die Gesamthoch-

schule Kassel hat einen postgraduierten viersemestrigen Studiengang zum "Diplom-Supervisor" mit ministerieller Genehmigung zum Wintersemester 1975/76 eingerichtet. Vor allem soll die Praxisforschung die Supervisionsentwicklung bestimmen (vgl. Studienordnung vom 18.6.75).

Schon in den dreißiger Jahren wurde bei der Ausbildung zum "Master of social work" auf eine praxisnahe Ausbildung Wert gelegt. Theorievermittlung an drei Wochentagen wurde komplettiert durch praktische Arbeit an zwei bis drei Wochentagen (v. Caemmerer, 1970, 15). "Die Studierenden wurden in der Folge einem fähigen Helfer zugeteilt, von dem sie etwas lernen konnten. Und dieser Helfer ist der "Supervisor", Praxisberater." (Haan, 1974, 81)

Die methodischen Aufbauausbildungen, die zunächst getrennt nach den klassischen Methoden casework, groupwork, Gemeinwesenarbeit bzw. community organization durchgeführt wurden, verliefen in der Bundesrepublik entsprechend diesem amerikanischen Lehrprinzip: enge Verbindung von Praxis und Theorie.
Ein entsprechender Praxis-Theoriebezug soll auch für die Supervisorenausbildung gewährleistet sein, indem der angehende Supervisor durch einen Mentor - hier auch Lehrsupervisor genannt - in seiner Praxis, also der Supervision eines Supervisanden, "begleitet" wird.
Zur Einordnung von Supervision im Rahmen der sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Methoden sei auf das Vorgehen von R.E. Smalley (1974) verwiesen. Dort wird unterschieden zwischen den primären Praxismethoden (soziale Einzelhilfe, soziale Gruppenhilfe, Gemeinwesenarbeit) und den sekundären Methoden; zu den letzteren wird auch die Supervision gezählt.
Die amerikanischen Methoden der Sozialarbeit erhielten in den Curricula der deutschen Ausbildungsstätten für Sozialarbeit ihren systematischen Ort. Schon der Student

in der Grundausbildung zum Sozialarbeiter wird verpflichtet, seine studienbegleitenden Praktika durch einen "erfahrenen" Sozialarbeiter (Supervisor) begleiten zu lassen.

Hierbei entwickelte sich eine grundsätzlich zweidimensionale Unterscheidung im Begriff der Supervision:
Praxisanleitung = Supervision für Praktikanten und Studenten
Praxisberatung = Supervison für ausgebildete und bereits erfahrene Sozialarbeiter (v. Caemmerer 1973, 9; Pastorfer 1975, 79).

Diese Unterscheidung folgt zunächst "äußeren" Gegebenheiten ohne bestimmte inhaltliche Differenzierung. Gemeint ist jedoch, daß "Beratung" in höherem Grade Freiwilligkeit des Lehr-/Lernprozesses voraussetzt, in dem sich der 'Rat'-Suchende, beruflich Handelnde, selbst befragt und infragestellen läßt, während Anleitung eher auf Information und Wissensvermittlung ausgerichtet ist. Gleichwohl ist zu fragen, ob auch inhaltliche Unterscheidungen impliziert sind.

Der Supervisor wurde nicht nur "für die intensive Aus- und Fortbildung seiner Mitarbeiter, sondern auch für einige Aufgaben des fachlichen Vorgesetzten zuständig. Als solcher nahm er durch Leistungsbeurteilungen Stellung zu Gehaltserhöhungen und Beförderungen." (Caemmerer 1970, 17). Diese Kombination von Ausbildungs- und Vorgesetztenfunktion hatte schon in den fünfziger Jahren eine ständige Diskussion in Amerika ausgelöst. Auf diese zwiespältige Nutzung von Einflüssen - latent bleibende oder direkte erkennbare Machtkonzentration - soll hier nicht näher eingegangen werden. Erwähnt sei jedoch, daß dies nicht nur ein Problem der funktionalen Trennung (Austin 1970, 18) ist, sondern ein substantielles Problem des Supervisionsprozesses selbst (Lander, 1975).

Etwa ab 1930 wird das psychoanalytische Bezugssystem der theoretische Rahmen für casework (Einzelfallhilfe). F. Hollis (1963) entwickelt eine Konzeption des casework im psychoanalytischen Theoriesystem; doch auch Autoren wie E. Nicholds (1970), J.M. Josselyn (1959), A. Garrett (1966) - um einige Namen stellvertretend für den geschichtlichen Bedeutungsgewinn der Einzelsupervision zu nennen - haben das psychoanalytische Persönlichkeitsmodell für Einzelfallhilfe mit eingeführt.

Die gesellschaftlichen Implikationen dieser Theorie, die unter anderem durch E.H. Erikson (1965) eingebracht werden, wurden der Verfasserin dieser Fallstudie in der casework-Ausbildung 1966-68 bekanntgemacht. Erikson kommt 1963 in Amerika ins Gespräch. Im gleichen Jahr bedauert Ch. Towle, Vertreterin der psychoanalytisch orientierten Einzelfallarbeit, in einem Vorwort zur Ausgabe des Buches von F. Hollis (1963, 12 ff.) die Veränderung, die sich in der methodischen Ausbildung von Sozialarbeitern anbahne. Durch eine Synthese sollte im "generic movement" das den Methoden der Sozialarbeit Gemeinsame erarbeitet werden. Sie spricht von einer "Fehlentwicklung", die "starken Einfluß" auf die amerikanische Sozialarbeit nehme und davon, daß diese Fehlentwicklung allmählich wieder von einer Gegenbewegung ausgeglichen werde. Die "erfreulichen Fortschritte der Gegenbewegung (sei)... die Verbindung der verschiedenen Berufe, die sich mit Psychotherapie befassen, einen neuen Impuls zur Schaffung eines "Psychotherapie-Berufes" mit sich "brachten".

Spätestens in den siebziger Jahren problematisieren Studenten wie Dozenten in der Bundesrepublik die Abhängigkeit von Handlungsmaximen, die der Schulung für soziales Handeln zugrundeliegen, jedoch nicht überprüfbar seien.

Vor allem in den Sozialwissenschaften und durch kritisch-pädagogische Handlungsversuche, die von einer nicht mehr geisteswissenschaftlichen Tradition der Erziehungswissenschaft ausgehen.

Es wird der Vorwurf erhoben, die soziale Arbeit mit einzelnen Individuen, der Gruppe, dem Gemeinwesen - und die verbundenen Methoden implizierten eine bestimmte Konzeption von Gesellschaft, die von einer Trennung des Personalsystems und der sozialen Systeme ausgehe; das bedeute, ein Problem nur bruchstückhaft zu sehen. Ziel solcher Spaltung ist nach kritischer Gesellschaftstheorie die Anpassung des Indiviuums an die Gesellschaft, sobald das Individuum von den vorherrschenden Normen abweicht. Die Gründe für Abweichungen werden in der Person gesehen, nicht in weiterreichenden Systemen und Bedingungszusammenhängen. Soziologisch erscheint abweichendes Verhalten als soziales Phänomen, das über Externalisation, Objektivation und Internalisation (Berger/Luckmann, 55 ff). abläuft. Verhalten konstituiert sich einmal daraus, wie sich Menschen in soziokulturellen Gegebenheiten verhalten, zum anderen, wie auf dieses Verhalten durch gesellschaftliche Subsysteme reagiert wird. Der normative Anspruch und der daraus hergeleitete Definitionsanspruch des "abweichenden Verhaltens" (Merton) ist in der casework-Literatur durchweg nachzuweisen. So verstandene Handlungsvollzüge operieren eher an Symptomen; sie bieten keine Erklärungen, und die Unvollständigkeit des Ansatzes bleibt unbewußt.
Man begann zu erkennen, daß Denkmodelle und Methoden geändert werden müssen, um einen Bezug zu "erstrebenswerter" Gesellschaft zu ermöglichen, nämlich im Handlungsvollzug von Sozialarbeit selbst (und ihrer Weiterentwicklung bis hin in den Erwachsenenbildungsbereich).

Wittenberger und Wilhelm argumentieren:
"Es muß geklärt werden, wie und zu welchem Zweck sich der Supervisor im Supervisionsgeschehen engagieren will."

"Lassen sich schwierige Konfrontationen nicht verhindern, kann es im Einzelfall notwendig werden, daß der Supervisor als Teilnehmer an einer Aktion auftritt und sich öffentlich mit den Supervisanden und den Klienten solidarisiert."

"Auf dieser Stufe ist der Beratungsprozeß abgeschlossen..., denn ein Mitagieren des Supervisors beendet seine Beratung, nicht aber seine Beteiligung." (Wittenberger 1974, 341).

"Zweck und Ziel von Supervision ist, konkrete und realistische Strategien im Sinne emanzipatorischer Sozialarbeit zu entwickeln und in praktische Handlungsvollzüge umzusetzen, d.h. am Fall exemplarisch Sozialisationsdefizite, gesellschaftliche Zusammenhänge und die damit verbundenen Abhängigkeiten, in denen sich Praxisberater, Sozialarbeiter und Klient befinden, zu reflektieren und zu problematisieren und daraus Strategien zu entwickeln." (Wilhelm 1975, 141).

'Bewußtseinsbildung' soll hiernach für eine veränderte Ausbildung, für eine zu verändernde Praxis vorrangig gelten und in die Supervisorenausbildung aufgenommen werden. In ihrem Ausbildungsprogramm 1976 formuliert die Akademie (Münster) dies wie folgt:
"Nach unserer Auffassung kann Supervision diesen Anteil sozialer Praxis dann gut leisten, wenn das Lernen zu einem kritischen Bewußtsein der gesellschaftlich-historischen Wirklichkeit führt, wie sie sich in ihren Werten, Interessen, ökonomischen Verhältnissen und sozialen Verhaltensformen darstellt (Supervision als Ort gesellschaftskritischen Lernens)."

Für eine eigenständige, in der Bundesrepublik sich neu entwickelnde Supervisorenausbildung ist deshalb zu fragen:

- Wie wird Supervision durchgeführt (Frage nach dem Lernprozeß)?
- Auf welches Konzept im Rollenverständnis Supervisor hin wird ausgebildet?
- Was wird bezüglich gesellschaftlicher Transformationsprozesse induziert?
- Ist mit dem Einsetzen einer kritischen Diskussion der nunmehr ausgebildete Supervisor
  eher "Agent" sozialen Wandels = Bewußtseinswandel
  oder (bleibt er)
  "Agent" sozialer Kontrolle= traditionelle Sozialarbeit?

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß um 1970 Erkenntnisprozesse einsetzten, die neue Denkmodelle und Methoden für Sozialarbeit/Sozialpädagogik und für den Erwachsenenbildungsbereich forderten. Dies sei konkretisiert. (vgl. auch M. van Beugen 1972)

Pragmatisch löst beispielsweise die Akademie für Jugendfragen (Münster) dieses Problem, indem sie die Fortbildungslehrgänge nicht mehr nur "methodenreduziert" (casework, groupwork, Gemeinwesenarbeit) anbietet, sondern Weiterbildungslehrgänge für "Arbeit mit Einzelnen und Gruppen" und parallel dazu Weiterbildungslehrgänge für "Arbeit mit Gruppen im Gemeinwesen" einrichtet. Heute tendiert die Diskussion dahin, die drei Methodenbereiche nicht mehr zu trennen.
Dieser Modifizierung müßte die Supervisorenausbildung folgen. Im Beispiel der Jugendakademie Münster bleibend, gilt für diese Fortbildungsstätte, daß sie sich nicht mehr als eine Bildungsstätte versteht, die begrenzt für den Bereich Sozialarbeit oder Jugendarbeit weiterbildet; ihr Ansatz ist vielmehr übergreifend.

Sie versucht, die unterschiedlichen Bereiche sozialen Handelns in mehreren Feldern, in denen Jugendliche und Erwachsene beruflich agieren, zu erfassen. Dieser Ausbildungslehrgang zum Supervisor verlangt einen kritisch-theoretischen Bezugsrahmen, der der traditionellen Sozialarbeit fehlt. Ist der Rahmen geprägt von 'positivistischem' Wissenschaftsverständnis, beschränkt auf rein empirische Faktenerhebung, das in der Praxis letztlich auch wieder rezeptiv bleibt und die historischen Bedingungen zu wenig durchschlagen läßt?
Wird die dichotomische Trennung von Praxis und Theorie aufgehoben, werden Praxis und Theorie in Beziehung gesetzt - wie als Anspruch in der Literatur zur Supervision geltend gemacht wird?
Findet dieser Praxis-Theorie-Bezug seinen entsprechenden Reflexionsrahmen, der ein konkretistisches Praxisverständnis überwindet, das auf die 'Erscheingungsebene' fixiert bliebe? "Wird, indem theoretische Erkenntnisse auf die Praxis angewandt werden, ihre Effizienz gemessen und Praxis mit Hilfe theoretischer Erkenntnisse reflektiert?" Oder ist die Praxis der Prüfstein, z.B. für das sich ändernde gegenseitige Verhalten in der Supervision hin zur Partnerschaft? Auch kann eine Supervision zur Aufhebung von Abhängigkeiten zu einer gegenseitigen Kollegenberatung werden (v. Caemmerer 197o, 265). Diese partnerschaftliche Erfahrung wird als ein geändertes Verhalten im weiteren Berufsfeld eher Kommunikationsformen hervorbringen helfen, die weniger entfremdet und verdinglichst sind (vgl. Schneider 1973, 32o).

Mit zwei Beispielen aus jüngster Literatur zur Supervision sollen unterschiedliche Standpunkte zur Supervision noch bekräftigt werden:
H.J. Kersting (1975, 9) bezeichnet Supervision als ein "ausgezeichnetes Instrument beruflicher Erwachsenenbildung"; Blinkert/Huppertz betrachten 1974 (117 ff.)

Supervision als eine Zauberformel, als "Mythos" zur Aufhebung des Plausibilitätsverlusts der Sozialarbeit[1]. Die Unterschiede zwischen den extrem voneinander abweichenden Standpunkten zur Supervision konnten bisher nicht überwunden werden.

---

1) 1973 fragen Blinkert und Huppertz 104 Sozialarbeiter nach ihrer Erfahrung mit, oder Vorstellung über Supervision. Von den befragten Sozialarbeitern hatten 28 an einer Supervision teilgenommen. Zwischen den beiden Gruppen wurde kein Unterschied festgestellt in der Auffassung darüber, welche Aufgaben Supervision haben solle:
über die eigene psychische Situation und über die eigenen Motive aufklären; besonders schwierige Einzelfälle besprechen; bei der Arbeit entstandene Frustrationen abbauen; methodische Probleme der Sozialarbeit besprechen.
Der Ansatzpunkt für Supervisionsaktivitäten ist demnach die subjektive Realität des Sozialarbeiters. Grundlage aller "Supervisionstheorien" ist nach Blinkert und Huppertz die Annahme, daß es bei den Sozialarbeitern eine "Störung der beruflichen Identität" gibt, die sich in Frustration, Resignation, Unzufriedenheit und Rückzug äußert. Supervision diene als Korrektiv, wenn Abweichungen von einer bestimmten idealen Rollenvorstellung eingetreten seien, sie beziehe sich aber nie auf die strukturellen und gesellschaftspolitischen Gründe dieser Abweichungen. Blinkert und Huppertz entwickelten ein Modell, um den Argumentationszusammenhang - Supervision ist geeignet, Störungen der beruflichen Identität zu beseitigen -, zu überprüfen. Es wurden fünf Variablen eingeführt:
Plausibilitätsverlust der Berufsrolle,
starkes Empfinden der Sinnlosigkeit, Machtlosigkeit und Strukturlosigkeit, die beruflichen Aktivitäten erscheinen als wenig effektiv zur Lösung der alltäglichen Probleme.
B. und H. stellen nun die These auf, daß die Stärke des Plausibilitätsverlustes wesentlich durch folgende Bedingungen beeinflußt wird:
Dauer der Berufstätigkeit: mit zunehmender Berufserfahrung nimmt der Plausibilitätsverlust ab (Vertrautheit der Berufsrolle - Anpassung an die Möglichkeit der Institution).
Reglementierung im Arbeitsbereich: Dienstvorschrift, gesetzliche Vorschrift, Kooperationsmöglichkeit mit Mitarbeitern.
Anwendbarkeit des casework: unzureichende Möglichkeit zur Anwendung dieser Methode sei eine grobe Verletzung

Deshalb scheint es eine vordringliche Aufgabe, eine empirische Erhebung über Supervision durchzuführen, um das derzeitige Selbstverständnis der Supervisoren präzisieren zu helfen und damit die Berufsrolle zu befragen.[1)]

Nach Blinkert/Huppertz ist Supervision "vernachlässigbar", da sie (das angestrebte Ziel) die Wiederherstellunb bzw. den Aufbau der beruflichen Identität nicht erreiche.

In einer kritischen Replik argumentiert Wittenberger (1974), daß Supervision "vernachlässigbar" sei, wenn ihr Ziel eine Anpassung an sinnlos erfahrene Praxissituationen sei. Supervision finde ihre Berechtigung, wenn der Verlust der beruflichen Identität, dessen subjektive Störfaktoren auf gesellschaftsbedingte Störungen zurückzuführen seien, zu einer Politisierung der beruflichen Praxis führe. Wittenberger stellt vier Konzepte von Supervision vor, die nach dem Kriterium des politischen Handelns, zwar nach dem Alternativpaar Neutralität oder Parteilichkeit beurteilt werden.

---

der Erwartungen, was Plausibilitätsverlust entstehen lassen könne.
Teilnahme an Supervision: eine Teilnahme an einer Supervision müßte mit einer Verringerung des Plausibilitätsverlustes verbunden sein.

Das Datenmaterial der Autoren bestätigt die zuvor angenommenen Beziehungen zwischen Plausibilitätsverlust, Anwendung des casework, Dauer der Berufstätigkeit und dem Grad der Reglementierung. Es ließ sich jedoch kein Zusammenhang zwischen Plausibilitätsverlust und Teilnahme an Supervision nachweisen. Die Ansprüche der Supervisionsliteratur werden daher von den Autoren als unhaltbar zurückgewiesen; für B./H. stellt sich nun die Frage nach der Attraktivität der Supervision. Unter anderem wird nach folgender Erklärungsmöglichkeit gefragt:
- Die Fragestellung der Untersuchung geht am Problem der Supervision vorbei. Supervision ist etwas anderes als das Untersuchte.
- Der Plausibilitätsverlust ist nicht identisch mit der Störung der beruflichen Identität.

[1)] Was B./H. mit ihren Untersuchungsadressaten nicht taten.

1975 stellt Huppertz die Rezeption sämtlicher deutschsprachiger Supervisionsliteratur bis 1975 vor.[1] Als ein besonderes Defizit kann Huppertz ermitteln, daß Konzepte der Supervision nicht deutlich genug gemacht werden. Er weist darauf hin, daß Supervision einer empirischen Grundlagenforschung bedürfte, um über Aussagen und Beobachtung der Praktiker zur präziseren Analyse von Perspektiven und Vorgehensweisen von Supervision zu kommen. Explizierte Methodologie, Theorierahmen, und 'geschlossene' Konzeptionen von Supervision fehlten.

Die unterschiedliche Feststellung von Wittenberger und Huppertz zur Gültigkeit von Supervisionskonzepten bestätigen den - oben genannten - Satz, daß weder der Begriff, noch das Begriffsfeld eindeutig geklärt sei.
Auf dem Hintergrund dieses Unbehagens hat die Verfasserin ihr Erkenntnisinteresse für die vorliegende Untersuchung gewonnen.

Es ist bisher nicht empirisch repräsentativ untersucht worden, wie Supervisoren sich selber sehen. Für eine solche Untersuchung wären methodische Vorarbeiten Instrumentarien nötig, die der Verfasserin als Einzelne im Rahmen einer Dissertation nicht leisten kann. Aus diesen Gründen wird die Untersuchung als Fallstudie angelegt. Die Materialien hierfür wurden einem Ausbildungskurs (1973 - 1976) für Supervisoren an der Akademie für Jugendfragen entnommen, der die Möglichkeit bietet, aus der Perspektive der Supervisoren selbst einmal aufzuzeigen, was unter Supervision verstanden werden kann.
Die Akademie für Jugendfragen ist eine der sechs zentralen Fortbildungsakademien für Jugend- und Sozialarbeit, in katholischer Trägerschaft, die in

---

[1] Der deshalb im folgenden vorrangig zitiert wird.

langfristigen Lehrgängen zum Supervisor ausbegildet. [1] Seit sechzehn Jahren führt sie praxisbezogene Fortbildungslehrgänge durch, die über einen Ausbildungsjahresplan jeweils auf Bundesebene angeboten werden für Fachkräfte die Jugend-, Sozial- und Erwachsenenbildungsarbeit. Der erste Ausbildungskurs für Supervisoren begann 1965. Im Fortbildungsprogramm, aber auch in persönlichen Gesprächen, wird von den Vertretern dieser Institution immer wieder die Notwendigkeit auch einer wissenschaftlichen Begleitung der Kurse zur Theoriebildung und Effizienskontrolle angesprochen.

Die Verfasserin hat in der Akademie für Jugendfragen an einer Supervisorenausbildung teilgenommen und ist heute in der Akademie beruflich als Supervisorin und Dozentin in den sozialwissenschaftlichen Grundkursen tätig. So gesehen kann diese Fallstudie als ein Stück Aktionsforschung gerechtfertigt werden. Die Verfasserin selbst ist Mitbetroffene. Die Kollegen in der Akademie unterstützten bereitwillig das Untersuchungsvorhaben.

Über einen solchen Ausbildungskurs ist die Möglichkeit gegeben, sowohl junge Supervisoren,

---

1) Die sechs zentralen Fortbildungsakademien für Jugend- und Sozialarbeit sind:
Akademie für Jugendfragen, Münster; Burkhard-Haus, Gelnhausen; Akademie für Jugendarbeit und Sozialarbeit des deutschen Vereins, Frankfurt; Diakonische Akademie Stuttgart; Sozialpädagogische Fortbildungsstätte des Senators für Familie, Jugend und Sport, Haus-Koser-Straße, Berlin; Akademie für musische Bildung und Medienerziehung, Remscheid.
Langfristige Lehrgänge zur Ausbildung von Supervisoren werden zur Zeit von drei Fachhochschulen für Sozialarbeit/Sozialpädagogik durchgeführt: Staatl. FHS Hamburg, Abt. Sozialpädagogik; Kath. FHS Nordrhein-Westfalen, Abt. Köln; Evang. FHS für Sozialwesen, Religionspädagogik und Gemeindediakonie, Freiburg, und die Gesamthochschule Kassel.

die am Ende ihrer Ausbildung stehen, zu befragen, wie langjährig erfahrene Supervisoren, die in diesem Ausbildungsgang lehrend als Supervisoren tätig sind. Das Entgegenkommen und Interesse auch dieser Kollegen stützte die Möglichkeit der "aktivierenden Befragung". Die in der Literatur mit Nachdruck gestellte Frage nach den Supervisionskonzepten stellt sich besonders auch für eine empirische Untersuchung. In folgender Studie wird diese Fragestellung eingegrenzt mit dem Wunsch, inhaltlich und konkret herauszuarbeiten, mit welchem Selbstverständnis und welchen Konzepten eine bestimmte Gruppe arbeitet. Auch werden bestimmte Faktoren die Konzepte mitbedingen, die kenntlich zu machen ein weiteres Anliegen sein wird.
Um ihren Anspruch einlösen zu können, wird die Verfasserin sich zunächst deren methodologischen Problemen auseinandersetzen, ihre Fragestellung offenlegen und ihre Untersuchungsthesen vorstellen. Auch wird erläutert, warum diese Studie als Fallstudie angelegt werden mußte und eine repräsentative Untersuchung derzeit nicht (noch nicht) möglich war (1. Kapitel).

Mit inhaltlicher Absicht und im Rückgriff auf das statistische Materiel werden zu der ersten These die Konzepte von Supervision untersucht, in hypothetischen Annnahmen ausgegliedert und interpretiert (2. Kapitel).

Die zweite These soll klären, welche Faktoren bestimmte Supervisionskonzepte bedingen; dies geschieht wiederum durch Interpretation und Ausdifferenzierung der Fragen, die statistisch signifikante Auffälligkeiten erbrachten.(3. Kapitel).

Im Sinne einer Fortsetzung der "aktivierenden Befragung" werden die Ergebnisse zusammenfassend diskutiert und an die Praxis zurückgegeben (vgl. Resümee)

Die Verfasserin kommt aus der praktischen Tätigkeit und wollte in dieser Studie nicht, was nahe gelegen hätte, casuistisch vorgehen. Es wurde das statistische Instrumentarium gewählt, um damit gleichzeitig zu erkunden, was es für die Darstellung von Supersvisionspraxis und ihrer Weiterentwicklung hergibt.
Die Fallstudie, sofern sie ihre statistische Basis entwickelt und hierauf im Laufe der Arbeit immer wieder zurückgreifen muß, mag deshalb auf den Leser trocken wirken. Die statistischen Berechnungen führten zu Ergebnissen, die durch die Aussagen in den Protokollen der Supervisoren bestätigt werden.
Ohne eine Überprüfung an den Aussagen in den Protokollen hätten sich die statistischen Befunde möglicherweise auch anders interpretieren lassen. Deshalb haben persönliche Aussagen der Betroffenen das selbe Gewicht, wie die statistischen Ergebnisse. Ohne ihre eigenen Aussagen zusätzlich mit einzubeziehen, wäre die Untersuchung den befragten Supervisoren weniger gerecht geworden. Für eine größere angelegte repräsentative Untersuchung wären diese Aussagen der Supervisoren unter inhaltsanalytischen Gesichtspunkten auszuwerten.
Wenn zutrifft, daß der Begriff Supervision und das Begriffsfeld in der einschlägigen Literatur weitgehend ungeklärt bzw. mehrdeutig sind, kann von der Verfasserin nicht erwartet werden, sich an eine eindeutige Terminologie zu halten.

1. Kapitel: Ausarbeitung der Fragestellung

1.1 Praktischer Ausgangspunkt

Eine Schwierigkeit wissenschaftlichen Arbeitens und sicherlich eine Gefahr bei einer Studie in einem empirisch noch unbearbeiteten Feld wie Supervision scheint die Fixierung auf eine bestimmte Untersuchungstheorie, die die Sicht einengen und vereinseitigen könnte. Wenn mit Hilfe einer Theorie, sei sie mittlerer oder höherer Reichweite, eine soziale Praxis analysiert wird, kann die Praxis selbst ein Medium dieser Kategorien verändert werden und es wird die Tendenz bestehen, einen plausiblen Erklärungszusammenhang herzustellen, womöglich in negativer Abgrenzung zu theoretischen Alternativen (vgl. Peters 1968, 14). Das objektiv Scheinende bleibt Produkt eines in sich stringenten logischen Satzgebäudes - einer Theorie ohne unbedingte Plausibilität der von ihr erklärten Praxis selbst, (es sei denn, die Theorie ist so formal oder allgemein, daß sie kaum Aussagekraft hat oder auf ihrem Abstraktionsniveau keine konkret wertende Stellungnahme vorgeben will oder kann).[1)] Die wissenschaftstheoretischen Grundsatzkontroversen sollen hier nicht weiter erörtert werden.

In dieser Untersuchung sollte die mitgebrachte "Alltagstheorie" der Praxis sich verdeutlichen. Eine monographische Falldarstellung könnte, von einer phänomenologischen Bestandserhebung ausgehend, Supervision

---

1) Möglicherweise liegt hier der Grund für die derzeitige weitgehende Berufsunfähigkeit von Diplom-Pädagogen im sozialpädagogischen Handlungsbereich. Innerhalb der angeeigneten theoretischen Bezugssysteme erhalten sie ein "irrelevantes/falsches Bewußtsein" - von Praxis - was wiederum nur ein theoretisches Bewußtsein von Praxis ist, nicht ein Bewußtsein erfahrener Praxis.

aus der Sicht der Betroffenen sprechen lassen, um Grundlagen für weitere Sichtungen zu gewinnen. Als Untersuchungsfeld bot sich hier die Fortbildungsstätte Akademie für Jugendfragen (Münster) mit einem Ausbildungsgang zum "Supervisor" in den Jahren 1974–1976 an. Wie der Kursausschreibung zu entnehmen ist, ist von seiten der Ausbildungsinstitution das Lernen in die Rolle "Supervisor" in folgenden Schwerpunkten gedacht:

"Supervision kann als eine Lernform charakterisiert werden, die aktives, selbstinitiiertes, problemorientiertes Lernen fördert und dadurch für den beruflichen Praktiker bedeutsames Lernen ermöglicht. Supervision fordert die Auseinandersetzung mit Macht und Abhängigkeit, sie ermutigt die Entwicklung kollegialer Beziehungen, ein partnerschaftliches Teilen von Kompetenz und damit neue Modelle beruflicher Kooperation. In einer Periode beschleunigter gesellschaftlicher Veränderung kann Supervision dazu beitragen, eigene und fremde Ziele und Strategien zu analysieren und den eigenen Einsatz im Hinblick auf Veränderung bewußt zu wählen.
Aus den genannten Gründen fördern wir die Entwicklung von Supervision in verschiedenen Praxisfeldern, z. Zt. vor allem in der Sozialarbeit, Jugend- und Erwachsenenbildung, im pastoralen Bereich, durch die Ausbildung von Supervisoren und durch die Diskussion über die organisatorische Entwicklung von Supervision im Feld.

Zulassungsvoraussetzungen

Staatliche Anerkennung als Sozialarbeiter/Sozialpädagoge oder ein sozialwissenschaftlicher Universitätsabschluß; Nachweis über eine langfristige Ausbildung in methodischer Arbeit mit Einzelnen, Gruppen oder Gemeinwesen. Vielseitige mehrjährige berufliche Tätigkeit, eigene Praxis mit Supervision, einschließlich einer Auswertung dieser Lernerfahrung.

Kursdurchführung

Der Kurs dauert berufsbegleitend 1 3/4 Jahre und gliedert sich in fünf zweiwöchige Kursabschnitte, regionale Treffen, in Kleingruppen und 2o Doppelstunden fachliche Begleitung zur eigenen Tätigkeit als Supervisor.

Kursabschluß

Die Teilnehmer erweisen ihre Qualifikation durch das Erteilen von Supervision bzw. die Auswertung ihrer Tätigkeit mit den fachlichen Begleitern durch mehrere schriftliche Arbeiten und durch eine Auswertung ihres Lernprozesses in den verschiedenen Lerngruppen. Die Akademie spricht eine fachliche Anerkennung für die Tätigkeit als Supervisor aus."

Spezifizierung des Ausbildungsganges zum Supervisor - formale Darstellung:

Diese Spezifizierung folgt hier dem Ausbildungsgang an der Akademie für Jugendfragen, der für andere Ausbildungsstätten Muster sein kann, die formal in ähnlicher bzw. etwas modifizierter Weise ausbilden.

Die Lernvorgänge in der Ausbildung finden in verschiedenen Lerngruppen statt:

Blockseminare: diese werden durchgeführt durch die Ausbildungsinstitution, von kursbegleitenden und die Gesamtausbildung koordinierenden Dozenten. Zeitaufwand: 6 x 14-tägige Seminareinheiten, etwa achtstündig täglich.

Lehrsupervisionen in der Dyade: Lernsupervisor und ein Lehrsupervisor (auch Mentor oder fachlicher Begleiter genannt) arbeiten in einer Zweierbeziehung. Zeitaufwand: 14-tägig, mindestens 2o Sitzungen, je zweistündig.

Regionalgruppe: Innerhalb einer Kleingruppe arbeiten etwa fünf Lernsupervisoren gemeinsam mit einem Lehrsupervisor (hier: Regionalgruppenleiter genannt). Zeitaufwand: 1o Sitzungen, je 5 bis 7 Unterrichtsstunden.

Lernsupervision: Dyade: Lernsupervisor und ein Supervisand arbeiten in einer Zweierbeziehung. Der Lernsupervisor übt sich hier in die eigene Tätigkeit als Supervisor ein. Zeitaufwand: 14-tägig, 15 bis 2o Sitzungen, je zweistündig.

Lernsupervision: Gruppensupervision: mit einem Lernsupervisor arbeiten bis zu fünf Supervisanden innerhalb einer Kleingruppe. Zeitaufwand: 1o bis 15 Sitzungen, je 3 Unterrichtsstunden.

Arbeit des Supervisanden: in der Dyade oder in einer Gruppe arbeitet der Supervisand innerhalb seines Arbeitsfeldes mit dem Klientel.

Erläuterung zum folgenden formal-analytischen Modell (S.26) der Ausbildung zum Supervisor

Die Kreise I bis VI kennzeichnen die unterschiedenen Lerngruppen.
So kennzeichnet I das Klientel,
II Gruppe der Supervisanden,
III Gruppe der Lernsupervisoren,
IV Gruppe der Lehrsupervisoren (auch Mentoren genannt),
V Regionalgruppenleiter,
VI Gruppe der Dozenten.

Die Verbindungspfeile zwischen den Kreisen sollen darauf hinweisen, daß hier Interaktionsprozesse (= wechselseitige Beziehungen) stattfinden.

Diese Interaktionsprozesse finden statt:
A = zwischen dem Feld/dem Klientel und dem Supervisanden (= Berufstätiger im Feld),
B = zwischen dem Supervisanden und dem Lernsupervisor (= in der Ausbildung zum Supervisor stehend),
C = zwischen dem Lernsupervisor und dem Lehrsupervisor (= Mentor),
D = zwischen dem Lernsupervisor und dem Regionalgruppenleiter plus den weiteren Teilnehmern an der Regionalgruppe, E dem Lernsupervisor/den Lernsupervisoren und dem Dozententeam.

Formal-analytisch hat das Klientel (I) Erfahrung über sich selbst, das Problem, das Feld und Erfahrung über den Supervisanden (z.B. Sozialarbeiter) (II) und über die Interaktion zwischen dem Supervisanden und sich (II und I).
Der Supervisand hat Erfahrung über sich selbst und Erfahrung vom Klientel : → projektiv, Planung → retrospektiv

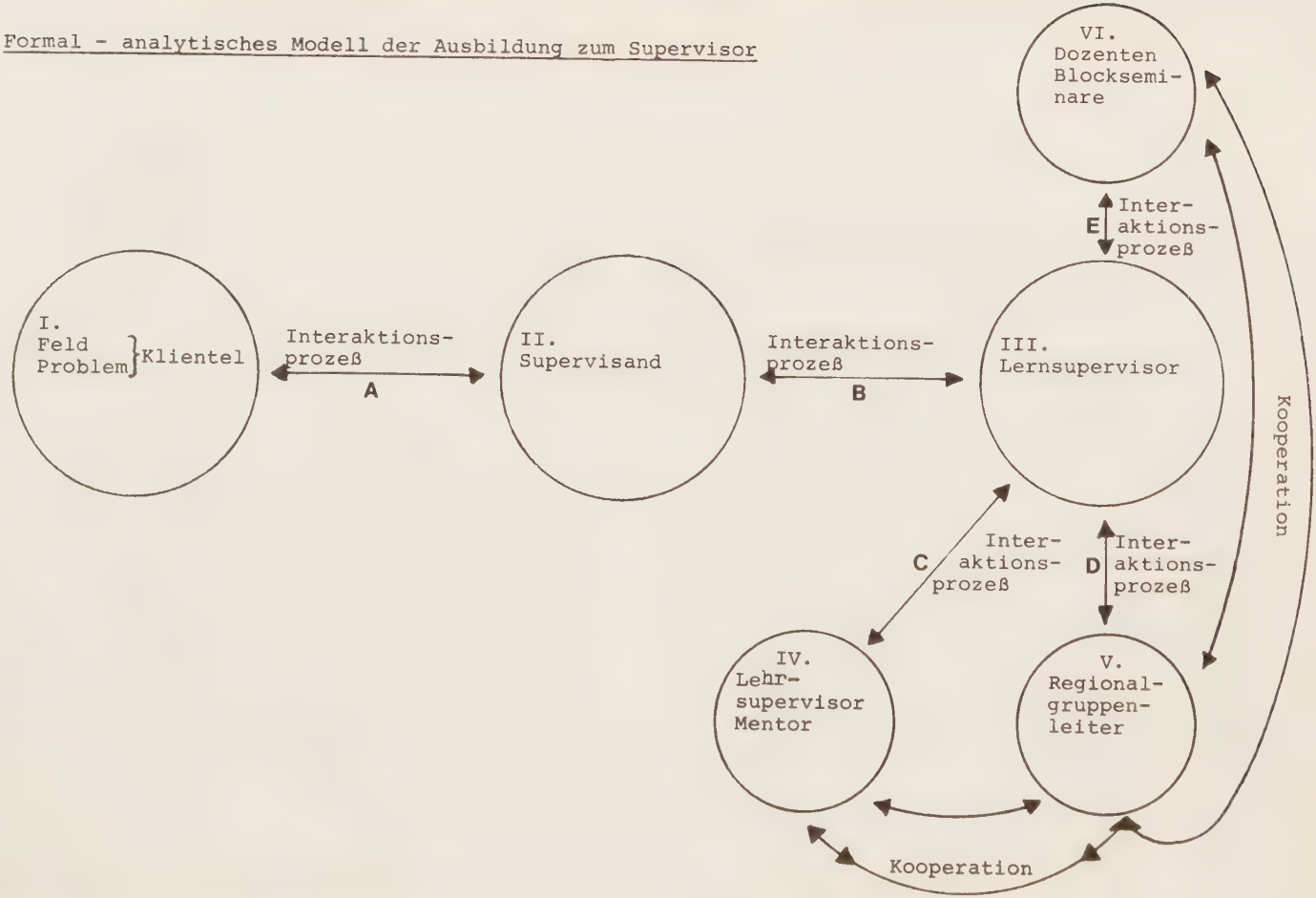
und vom Klienten (I) über
das Feld/Problem/Klientel: → projektiv Planung → retrospektiv

Der Supervisand (II) hat ferner Erfahrung über den Lernsupervisor (III), über die Interaktion zwischen dem Lernsupervisor (III) und sich (II).

Der Lernsupervisor (III) hat Erfahrung über sich selbst, über den Supervisanden (II) → projektiv → retrospektiv und vom Supervisanden (II) über das Problem, Klientel (I) und Erfahrung über den Lehrsupervisor (IV), über die Interaktion zwischen Lehrsupervisor (IV) und sich (III). Der Lernsupervisor (III) macht Erfahrungen über den Regionalgruppenleiter (V) und über die Interaktion zwischen Regionalgruppenleiter (V) und sich (III). Der Lernsupervisor (III) macht Erfahrung über kursbegleitende Dozenten (VI) und sich (III).
In der Regionalgruppe und in den Blockseminaren stehen die Lernsupervisoren in wechselseitigen Beziehungen (III).

In einer Absprache in der ersten Kurswoche der Ausbildung wurden die Teilnehmer des Ausbildungsganges 1974/76 nach Gesprächen mit den Dozenten gebeten, die schriftlichen Berichte, die sie während ihrer Ausbildung erhalten und selber anfertigen, dem Untersucher zuzuschicken. Diese Berichte sollten Material liefern für die Untersuchung des Interaktionsprozesses der "unterschiedenen Lerngruppen". 14 von 2o Lernsupervisoren waren zur Mitarbeit bereit.
Das häufige Argument, die Supervisanden seien wahrscheinlich nicht bereit, ihre Berichte über den Supervisor (hier Lernsupervisor) hinaus verwenden zu lassen, mußte der Motivierungskraft zur Mitarbeit seitens der Lernsupervisoren selbst überlassen bleiben. Das Argument der Lernsupervisoren, ihre Arbeitgeber seien wohl nicht damit einverstanden, daß berufliche Berichte

Formal - analytisches Modell der Ausbildung zum Supervisor



in die Öffentlichkeit gelangten, wurde zu entkräften versucht, indem mit Einverständnis der Lernsupervisoren ihre Arbeitgeber in einem Schreiben der Universität, Fachrichtung Sozialpädagogik, um ihre Mitarbeit für diese wissenschaftliche Arbeit gebeten wurden.

Auf einem Merkblatt wurden die Lernsupervisoren gebeten, das eingehende und selbst erstellte Berichtsmaterial zuzuschicken.
Schon bald zeigte sich, daß die zugesandten Berichte als Material nicht ausreichten, um den Untersuchungsanspruch einzulösen. Das erste Untersuchungsvorhaben mußte deshalb aufgegeben werden.
Die Verfasserin entschied sich daraufhin für die Methode des "teilstrukturierten Interviews". Alle Teilnehmer, also auch die Lehrenden, sollten zu verschiedenen Fragebereichen zur Supervision ihre persönlichen Meinungen äußern. Eine aktivierende Befragung sollte Gelegenheit geben, sich in seinem Rollenverständnis darzustellen, das dann mit dem Rollenhandeln selbst - statistisch wie inhaltsanalytisch - verglichen werden könnte. Bei diesem Interview wurde eine Gruppe von Supervisoren befragt, die kurz vor dem Abschluß ihrer Ausbildung standen und eine weitere Gruppe z.T. langjährig praktizierender Supervisoren, die im folgenden auch Gruppe der lehrenden Supervisoren genannt wird.
Mit vorgegebenen Fragen in einem entwickelten Frageleitfaden, auf den noch näher eingegangen wird, dient dieser Ausbildungskurs als "Folie" für die Befragung. Die Ausbildungsprämissen für Supervision, so wie sie von der Akademie für Jugendfragen in der Kursausschreibung und in weiteren Hinweisen, Papieren und Literaturangaben gesehen werden, sind als Fragen in den Frageleitfaden aufgenommen.

1.2 Methodischer Ansatz

Repräsentativität oder monographische Fallstudie: Die in der Einleitung gegebene Begründung für die Fallstudie soll hier weiter präzisiert werden.

N. Huppertz (123) weist darauf hin, daß es in der Bundesrepublik unterschiedliche Ausbildungen zum Supervisor gibt und daß die Ausbildungsinstitutionen ihre Ausbildungskonzepte nicht genügend transparent machen und aufeinander abstimmen.

Es gibt keine verbindlichen Absprachen über die Lehrpläne. Eine empirische Untersuchung der in der Bundesrepublik üblichen Ausbildung zum Supervisor liegt bisher nicht vor. Huppertz weist hin auf die Notwendigkeit der Koordination der Ausbildungsstätten. "Zum Supervisor kann anscheinend jede Einrichtung ausbilden, wenn sie nur genügend Mut besitzt, sich dieses Etikett zuzulegen." [1]

Ebensowenig wurde bislang untersucht, wie die Ausbildung zum Supervisor durchgeführt wird. "Im allgemeinen ist es sehr schwierig, sich darüber zu informieren, was tatsächlich in der Supervisorenausbildung vor sich geht."

---

[1] Eine Gruppe von Supervisoren versucht in einer Gegenbewegung, sich gewerkschaftlich zu organisieren. 1972 wurde ein die Standesinteressen wahrender "Verband der Praxisberater (Supervisoren) für Sozialarbeit/Sozialpädagogik (VPS) e.V." gegründet. Gründungsmitglieder sind Absolventen der Frankfurter Supervisorenkurse. Dieser Verband möchte die fachlichen und berufspolitischen Interessen der Praxisberater vertreten und die Ausbildungs- und Anstellungsfragen von Supervisoren mitbestimmen. Supervision soll auf den Berufsstand der Sozialarbeit und Sozialpädagogik beschränkt sein. Voraussetzung für eine Mitgliedschaft im VPS sind genau festgelegte Qualifikationsnachweise (vgl. Satzung der VPS und Strömbach, 364). Diese Interessensvertretung wird jedoch von einem großen Teil der Supervisoren nicht anerkannt.

Neben unterschiedlichen Lehrplänen gibt es auch Supervisorenausbildungen für unterschiedliche Adressatengruppen, also nicht nur für Sozialarbeiter.

Es gibt Supervisorenausbildungen, die sich einschränken auf bestimmte Tätigkeiten im Bereich von Sozialarbeit: z.B. die Akademie des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (Frankfurt) und die Kath. Fachhochschule für Sozialwesen (Köln), oder die Tätigkeiten im Bereich der Erwachsenenbildung für unterschiedene Funktionsbereiche beruflichen Handelns bevorzugen: z.B. die Akademie für Jugendfragen (Münster) oder die Evangelische Akademie (Gelnhausen).

Dies macht deutlich, daß eine Ausbildungsinstitution für die Ausbildung zum Supervisor nicht repräsentativ sein kann:

a) aufgrund des unterschiedlichen Verständnisses in bezug auf den Adressatenkreis, das externe Berufsfeld, in dem supervisiert werden soll;
b) aufgrund des unterschiedlichen Selbstverständnisses;
c) in bezug auf die Vorbildung des Supervisors: einige Institutionen nehmen nur Sozialarbeiter, andere auch Theologen, Diplom-Pädagogen, Psychologen, Sozialpädagogen usw.
d) aufgrund der curricularen Freiheit der Ausbildungsinstitution, jeweils eigene Ausbildungskonzepte zu entwickeln.

Wenn nun der von Huppertz dringlich empfohlene Versuch gemacht werden soll, statt über Realität zu reden, diese selbst vorzustellen, so soll hier exemplarisch von einer Ausbildungsstätte ausgegangen werden. Solche monographische Falldarstellung bietet einen ersten empirischen Zugriff, um damit die weitere Klärung ungelöster Fragen des Problems der Supervision vorzubereiten.

Die Supervisorenausbildung wurde in der wissenschaftlichen Diskussion bisher nicht in eine eindeutige theoretische Konzeption gefaßt. Das Dilemma der Sozialarbeit pflanzt sich - bildlich gesprochen - in einem seiner "Kinder", nämlich Supervision, fort, wozu Huppertz kritisch und ausführlich Stellung nimmt.

In der derzeitigen Szenerie der Sozialarbeit und Erwachsenenbildung fällt in gleicher Weise auch für die Darstellung von Supervision auf, daß die theoretischen Konzeptionen häufig unverbunden neben Berichten über praktische Erfahrungen und Aktivitäten stehen, daß in praktischen Modellen Erreichtes und Erfahrenes nur selten als pädagogisches Handeln befragt, auf seinen ideologischen Hintergrund gesichtet und auf politische Einflußmöglichkeit hin überprüft wird. Auch unter diesen Desideraten erscheint eine 'monographische Falldarstellung' nützlich und gerechtfertigt.

Soziale Herausforderungen entsprechen Alternativantworten der Ausbildungsinstitutionen. "Supervision" wird unterschiedlich definiert und praktiziert von Gruppierungen innerhalb einer Ausbildungsinstitution zum Supervisor. Die unterschiedlichen Gruppierungen, die eine mögliche Definitionsinstanz darstellen können z.B. allein schon in dieser Fallstudie die Dozenten, die Lehrsupervisoren, die Regionalgruppenleiter sein.

Aufgrund der Merkmale und Charakteristika wird festgestellt:
es gibt kein einheitliches Ausbildungskonzept für Supervisoren;
es gibt kein allgemein anerkanntes theoretisches Bezugssystem für Supervision;

es gibt mit der "Spezifizierung des Ausbildungsganges" "unterschiedene Lerngruppen", die jeweils in eigenen Definitionsansätzen von Supervision ihre Arbeit begründen, durchführen und propagieren.

Als praktizierender Supervisor stellt die Verfasserin mit den Fragedimensionen und den zu wählenden Antwortkategorien, Praxis vor, um Supervisoren-Kollegen zu befragen, wie sie Handlungskonzepte sehen, welche Meinungen sie dazu haben. Hierbei ist nach Gemeinsamkeiten zu fragen; eventuelle Widersprüche sind aufzudecken. Vielleicht läßt sich danach die längst notwendige Frage nach der theoretischen Zuordnung stellen.

Das methodische Problem wird wissenschaftstheoretisch in einen wissenssoziologischen Begründungszusammenhang gestellt.

Das Selbstverständnis der Supervisoren, wie es sich in angenommenen und praktizierten Konzepten darstellt, entspricht "gesellschaftlichen Konstruktionen von Wirklichkeit" (Berger/Luckmann 1969), die in Supervisionsprozessen durch Arbeit an Bewußtseinsstrukturen sozialisiert oder tradiert werden.
Berger/Luckmann haben, anknüpfend an Alfred Schütz, sich mit dem beschäftigt, was in einer Gesellschaft als Wissen gilt. "In eine ihrer Richtungen wird (die Wissenssoziologie) verstanden als Disziplin zur Erforschung derjenigen Probleme ... durch die im Rahmen der Sozialisation Bewußtseinsstrukturen aufgebaut werden, ihr Thema ... die soziale Konstruktion von Wirklichkeit" (Bernsdorf 1972, 935).

Mit der Anwendung dieser These wird angenommen, daß einerseits in der primären und sekundären Sozialisation erworbene Bewußtseinsstrukturen die "Wirklichkeit" von Supervision mitbestimmen und daß andererseits diese "Wirklichkeiten" über bestimmte Berufsrollen institutionalisiert werden und neue Wirklichkeiten konstruieren können. Nach einer Prämisse von Berger/Luckmann (65) kann eine Institution als ein Handlungs- und Ver-

haltenssystem vergegenständlichter Tätigkeiten angesehen werden. Um einen Wert, wie ihn Supervision aufgrund der Nachfrage zur Ausbildung zum Supervisor und aufgrund der Nachfrage zur Praxisbegleitung durch Supervisoren offensichtlich darstellt, entsteht eine Institution, die sich eine zu legitimierende, symbolische Sinnwelt schafft: eine Zielvorstellung sozialen Handelns. In einer Institution bedeutet dies, daß die Zielvorstellung durch die Institution eine "sekundäre Objektivation von Sinn" erfahren hat, die als "neue Sinnhaftigkeit" die primären Objektivationen, die bereits institutionalisiert sind, objektiv zugänglich und subjektiv ersichtlich macht. Durch die "sekundäre Objektivation" wird die symbolische Sinnwelt geschaffen, die die Institution in einem umfassenden und über sie hinausgreifenden Sinn legitimiert. (Berger/Luckmann 1969, 94)
In der Alltagserfahrung stellt sich die ausbildende Institution dar als eine Einrichtung, die ein Ausbildungsdefizit aufgreift und für Befriedigung sorgt. Nach Berger/Luckmann handelt es sich aber auch um das Problem, wie die Ausbildungsinstitution Supervision mit ihrer Legitimation arbeiten muß, damit Supervision - Supervision und Supervisand Supervisand (also Lernender) bleiben und zudem, wenn das überhaupt möglich ist, beide noch glücklich dabei sind (Berger/Luckmann, 94).
Mit den verschiedenen Rollen in der Ausbildungsinstitution zur Ausbildung von Supervisoren - Lehrsupervisor, Regionalgruppenleiter, Dozent - stellt sich eine Institution vor, die mit ihrer immanenten Logik im Zuge der Alltagserfahrung einfach hingenommen wird, obwohl die äußerlich wahrnehmbare, erlebbare Institution eben doch durch die je eigene Logik der Berufsrollenträger dieser Institution überlagert wird.
Die Verfremdung der Institution kann hier u.a. mit den Ausschreibungstexten zur Ausbildung"Supervisor" belegt

werden, den zugeschickten Schriften und Artikeln, durch die kursbegleitenden zwei Dozenten wie auch in den kursbegleitenden und supervisionsbegleitenden Handlungs- und Verhaltensweisen der Lehrenden dieser Ausbildung: Doz., Lhs., Reg.
Konkret haben zunächst die Dozenten, stellvertretend für die Institution Akademie,durch die Ausschreibung im Jahresprogramm definiert, was Supervision meint (siehe Kursausschreibung dieser Ausbildung, S. 22 wie die Texte zur Ankündigung des zweiten und dritten Kursabschnitts im Jahresprogramm der Akademie 1975 im Anhang S. 23, 24). Während des Ausbildungsprozesses haben auch die anderen Lehrenden ihr Selbstverständnis von Supervision in die Interaktion eingebracht.
Die methodische Folgerung für die vorliegende Untersuchung: es soll versucht werden, das praktizierte oder das als praktiziert angenommene Selbstverständnis der Supervisoren darzustellen und dabei die impliziten "konstruierten Wirklichkeiten" zu prüfen mit der Frage, ob im Supervisionsprozeß versucht wird, Bewußtseinsstrukturen mit neuen Inhalten zu sozialisieren oder bekannten Inhalten zu tradieren.

Das Thema der hier vorgestellten Supervision ist die Ausbildung zum Supervisor für den Bereich des pädagogischen Handelns in der allgemeinen Erwachsenenbildung: nämlich eine Einübung in das Rollenverständnis eines Supervisors für unterschiedliche berufliche Funktionen. Die praxisbezogene Ausbildung geschieht in der Einzel- wie in der Gruppensupervision.

Es soll die Frage gestellt werden nach dem Selbstverständnis der Supervisoren in den Konzepten von Supervision, und zwar im Bereich der Einzelsupervision.

'Konzept 'meint hier den Entwurf von Lernprozessen,
- die Planung und Schwerpunktsetzungen für das Supervisionsgespräch,
- die Ziele, Normen und zu vermittelnden Werte,
- die didaktischen Vorgehensweisen.

Dieser Entwurf entspringt einem Selbstverständnis.
' Selbstverständnis 'wird definiert als Einstellung - hier zur Supervision -, die als eine systemartige Struktur gesehen werden kann, bestehend aus kognitiven Elementen, emotionalen Gegebenheiten und Handlungstendenzen in interdependenten Zusammensetzungen (Krech et al 1962).

Die Befragten sind 38 Supervisoren. 18 Befragte sind lehrend in der Supervisorenausbildung tätig als Dozenten, Lehrsupervisoren oder Regionalgruppenleiter,und 2o Befragte sind Lernsupervisoren, die von den 18 Lehrenden ausgebildet werden. Es kann von 38 Supervisoren ausgegangen werden, da die 2o Lernsupervisoren vor dem Abschluß ihrer Supervisorenausbildung standen.

1.3 Statistische Basis

a) Untersuchungsdesign des teilstrukturierten Interviews

Auf das standardisierte Interview wurde zugunsten des teilstrukturierten Interviews verzichtet. "Die Unterscheidung zwischen strukturierten und nicht-strukturierten persönlichen Einzelbefragungen ist - den Kriterien entsprechend - eine graduelle. In Wahrheit ist keine persönliche Einzelbefragung vollkommen strukturiert." (Schrader 1971, 123) Das teilstrukturierte Interview hat eine doppelte Zielsetzung: es soll empirisches Material liefern zur statistischen Auswertung von Richtungstendenzen verschiedener Frage-

bereiche zur Supervision; es soll gleichzeitig eine aktivierende Funktion haben für die Befragten selbst, die nicht nur Objektstatus in der Befragung haben sollen; (Haag 1972, 17o ff.) es soll Raum zur Selbstexploration, zur Befragung des eigenen Handelns geben. Um diese Zielsetzung zu gewährleisten, wurde ein Frageleitfaden entwickelt, der unterschiedliche Fragebereiche und unterschiedliche Fragetypen enthält. Die im Fragebogen enthaltenen offenen Fragen sind als Impuls zu sehen, sich selbst zu befragen. Dadurch wird durch das Interview potentiell eine innovative Wirkung geschaffen.

Genese des Fragebogens (Anhang, S. 1 ff.)
Die Verfasserin erstellte den Fragebogen als eine Komposition der Richtungstendenzen, die im Rahmen der Supervision eine Rolle spielen.

Vier Elemente sind aufgenommen:
Erstes Element sind die "Ausschreibungstexte" der ausbildenden Institution: "Jahresplan 1974", hier s.S. 22, und "Jahresplan 1975"Anhang S.23Diese Ausschreibungstexte enthalten Planungen, Ziele und Wertorientierungen für Supervision.

Zweites Element ist ein Artikel "Überlegungen zu Modellen von Supervision". Dieses zu Beginn der Ausbildung den Teilnehmern zugeschickte Papier enthält eine Einteilung von Modellen in ein arbeitsorientiertes, ein stofforientiertes und ein lernorientiertes Supervisionsmodell nach van der Waals. Solche Dreiteilung erscheint befremdend, wird auch nicht begründet. Der Artikel fordert zur Auseinandersetzung auf und zur Bildung eines eigenen Supervisionskonzeptes. So bietet sich an, die "Modellorientierungen" nach van der Waals über eine wissenschaftliche Begleitung mit den Meinungen der Befragten zu konfrontieren. Die Verfasserin der Fallstudie über-

nimmt die Maßstäbe der Modelle wörtlich in den Fragebogen, um zu sehen, wie weit die Aussagen van der Waals als für die Supervision sinnvoll angesehen werden und/ oder ob ein eigenes Konzept entwickelt wird, z.B. eine Variation der Dreiteilung erfolgt. Auch wenn man annimmt,daß die zu Beginn der Ausbildung vorgestellten Modelle keine Relevanz für die eigene Praxis haben, so können aufgeschlüsselte Textpassagen derzeitige Interaktionsformen in der Supervision überprüfen helfen. (Anhang, S. 25)

Drittes Element ist ein Aspekt der allgemeinen Caseworktheorie, der ein bestimmtes Berufsethos der Sozialarbeit anspricht/ansprach.

Über dieses Element, insbesondere die Kategorie Haltung, wird einerseits von vornherein versucht, den Adressaten direkt, aber noch nicht zu spezifisch, anzusprechen; andererseits wurde bewußt auf Begriffe wie Einstellung und Motivation verzichtet, da Haltung als ein Topos in der methodischen Einzelfallarbeit ("Wissen - Können-Haltung") geläufig ist oder war.

Viertes Element sind neuere sozialwissenschaftliche Ansätze, wie Einstellungsforschung, Lerntheorien, Persönlichkeitstheorien. Auch wurden Zitate aus der gegenwärtigen Supervisionsliteratur aufgenommen, u.a. aus dem Reader von F. Siegers (1974), der Praxisberatung mit den verschiedenen Autoren zur Supervision zur Diskussion stellt, und aus R. Strömbach (1975), der exemplarisch Supervisionsprozeßabläufe beschreibt.[1)]

Bei Fragen nach Konzepten wird die Kategorie normativ benutzt: "... welches Modell/Konzept wird angestrebt, - was sollte sein....,z.B. was war "erstrebenswert".

[1)] Beide Autoren hat Huppertz in seiner inhaltsanalytischen Aufarbeitung der Literatur zur Supervision nicht mehr berücksichtigt.

Gleichzeitig wurde aber auch nach dem realen Ablauf gefragt, und zwar in der Selbst- und Fremdeinschätzung, um deskriptive und präskriptive Aussagen zu erhalten, um diese miteinander vergleichen zu können. Dadurch werden über die Selbst- und Fremdeinschätzung das Selbstverständnis und das konkrete Agieren miteinander verglichen.

Die verschiedenen Elemente und Zitate sind im Fragebogen als solche nicht immer kenntlich gemacht (worunter der Fragebogen stilistisch leidet), um prüfen zu können, wie weit "Erinnerungen" da sind, ob und wie weit "Sätze", "normative Setzungen" und Zielformulierungen bekannt oder befremdlich wirken.
Die Elemente sind bestimmten Fragebereichen zugeordnet: 1. Sozialdaten der Befragten, 2. Objektive Daten zur Ausbildung, z.B."wieviel Einzelsupervisionen haben Sie abgeschlossen?", 3. Schwerpunkt des Supervisionsgespräches und methodische Elemente, 4. Theorien und kognitive Auseinandersetzung im Supervisionsprozeß, 5. Lernen im Supervisionsprozeß, 6. Effektivität unterschiedener Lernprozesse, 7. Interessen als Supervisor.
Die Fragebereiche sind über Fragedimensionen und Antwortkategorien in den Fragebogen aufgenommen. Eine Fragedimension, im folgenden Text immer durch FN abgekürzt, ist z.B. die Frage "Wie effektiv war für Sie... das Lernen... (FN 17). Diese Fragedimension ist nur über bestimmte Antwortkategorien zu beantworten. Diese Fragedimension z.B. hat 7 Antwortkategorien, die unterschiedlich oder gar nicht gewichtet werden können.

Bei der Zusammenstellung der Fragedimensionen und der zugehörigen Antwortkategorien wurde deutlich, daß die Verfasserin diese Dimensionen und Kategorien aufgrund eines bestimmten Vorverständnisses von Supervision setzt und mit diesem Vorverständnis den Frageleitfaden erstellt hat.

So könnte man erwarten, die Ergebnisse des Interviews seien - streng genommen - nur Ablehnungen oder Bestätigungen dieses Vorverständnisses und dasselbe gelte für die Reaktion der Befragten auf wörtlich aufgenommene (Reiz)Aussagen in den Prospekten der ausbildenden Institution.

Dagegen kann gesetzt werden:

- Die Untersucherin erhielt ihre Ausbildung zum Supervisor in dieser Ausbildungsinstitution. Ihr Verständnis von Supervision hat die Verfasserin auf der gleichen Zufahrtstraße zum Supervisor erworben, wie die Lernsupervisoren. Somit werden die Verständnisebenen vergleichbar. Die Untersucherin selbst zählt zur Gruppe der Supervisoren, sie ordnet sich, so gesehen, in die Gruppe der Befragten ein, indem sie die zu diskutierenden Fragen in enger Anlehnung an die "Ausschreibungstexte" der Ausbildungsinstitution vorgibt.
- Jede Fragedimension enthält die Möglichkeit, unter "sonstiges" eine völlig andere, auch die eigene, Meinung zu vertreten, u.a. zu allgemeinen Begriffen wie Gegenstand von Supervision, Interessen bei der Durchführung von Supervision, eigene Definition von Supervision, eigene Definition zum Lernen...
- Die Explorationsmöglichkeit kann für die Darlegungen eigener Meinungen reichlich genutzt werden. Zusätzlich fordert eine eigene Frage dazu auf (FN 54), allgemeine Verbesserungsvorschläge zu machen oder zur Befragung selber kritisch Stellung zu nehmen, zur Ausbildung ..., um genügend Gelegenheiten zur eigenen Meinungsäußerung zu geben.

Es ist Interesse und Absicht der Verfasserin, die Güte der Aussagen unter unterschiedlichen Perspektiven zu untersuchen, um an den Bedeutungsgehalt der einzelerfragten Bereiche möglichst nah heranzukommen; der einzelne Befragte soll die größtmögliche Chance haben, das

auszusagen, was er zu sagen wünscht.
Dies zwingt dazu, die Untersuchungsergebnisse und ihre Interpretationen zu relativieren, d.h.sie an der vorgelegten Stringenz unter den Bedingungen des Beteiligtseins zu prüfen. Die Untersucherin ist zu sehen als ein sich selbst befragender Supervisor, der schon mit der Erstellung des Frageleitfadens und der durch seine Rolle als praktizierender Supervisor das mißt, was er zu messen beansprucht; seine "Selektion" ist ein selektives Teil des Ganzen, nämlich der hier in Frage stehenden Supervisionstätigkeit. Diese "selektive Perspektive" eines Supervisors, der Untersucherin, ist sozusagen das "Interessens-Instrument" (Ritzert 1974), mit dem gefragt und interpretiert wird. Ein Supervisor vergleicht seine Verständnisebenen von Supervision mit der Meinung/Einstellung von 38 Supervisoren innerhalb einer Ausbildung zum Supervisor und stellt die dabei für ihn interessanten Ergebnisse und Fragen zur Diskussion- - innerhalb einer Aktionsforschung, in der er als praktizierender Supervisor Mitbetroffener ist.

Zielperspektive und methodische Möglichkeiten des teilstrukturierten Interviews.
Die Durchführung des Interviews kann als "aktivierende Befragung" angesehen werden. K. Lewin (Haag, 56) wies auf eine Art Forschung hin - "action research" genannt -, die die Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns gleichzeitig untersucht und zu neuem Handeln und Forschen führt. Ein besonderes Kennzeichen dieser Forschung ist die Aufhebung der Subjekt-Objekt-Situation traditioneller Forschungsprozesse. Ihre Relevanz auf der praktischen Ebene liegt in dem konstitutiven Moment für weitere Prozeßabläufe (76 ff.). Handlungsforschung (Aktionsforschung, aktivierende Befragung) verzichtet nicht unbedingt auf quantifizierbare

Methoden. "Sie macht ... den Versuch, die traditionellen Methoden in einen neuen Zweck-Mittel-Zusammenhang zu stellen." (66) So gesehen sind die gewonnenen Daten prinzipiell mit dem situativen Zusammenhang verknüpft. "Daten erhalten die Funktion, mit ihrer Hilfe geschehene Handlungsabläufe interpretierbar zu machen, so daß gleichzeitig neue theoretische Annahmen als Handlungen vorbereitet werden." (81) L. Rehn (194) klagt darüber, daß regelmäßig "die eigene akademische Herkunft im Wege" steht, wenn eine problemorientierte Disziplin wie Sozialarbeit untersucht wird und es dabei um "Praxiskonzeption..., um Ausbildungsfragen geht." Wahrscheinlich wird, wenn Aktionsforschung durch Berufsfremde durchgeführt wird, einer solchen wissenschaftlichen Praxis gegenüber eher Zurückhaltung gezeigt. Es besteht die Hoffnung, daß mit der Durchführung des Interviews durch Berufskollegen die Handlungsforschung ein Stück von dem sein konnte, was sie anzielte: "die zu ihrem Selbstbewußtsein und zur Selbstbestimmung gelangende alltägliche Praxis" - hier der Supervisionspraxis (41).

Ein Ziel der Befragung war es, explizite und implizite Vorstellungen von Supervision ins Bewußtsein zu heben, dialogisch in eine Auseinandersetzung zu bringen. Diesem Ziel liegt folgende Annahme zugrunde: das Verständnis von Gesellschaft wird das Verständnis von Supervision bestimmen. Dieses Verständnis von Gesellschaft als gegebenem oder zu veränderndem System wird sich über Konzepte von Supervision bewußt oder unbewußt realisieren wollen, um Gegebenes weiter zu tradieren oder um es zu verändern.

Für die Sozialarbeit, in deren geschichtlicher Tradition Supervision steht und sich entwickelt hat, weist J. Wilhelm (1975) drei Ansätze zu einem Theorieverständnis auf:

einen normativ orientierten Ansatz,
einen technologisch orientierten empirisch-analytischen Ansatz sowie einen emanzipatorischen Ansatz.

Um das Verständnis von Gesellschaft ins Bewußtsein zu heben und Äußerungen hierzu zu erhalten, wurden diese Ansätze in den Fragebogen aufgenommen.
Über die Elemente des Fragebogens konnte dieses Bewußtsein insbesondere über die Ausbildungsziele und die theoretischen Vorgaben erfolgen, die durch die Ausbildungsinstitution vorgegeben wurden.
Die Verfasserin führte hierzu Fragen nach weiteren Theorien ein; ferner wurden die Supervisoren gebeten, ihre persönliche Definition von Supervision und dem, was sie unter 'Lernen' verstehen, zu explorieren. Auch die Frage, was der einzelne Supervisor als Leitgedanke in der Praxis verwirklichen möchte, wurde aufgenommen.

Ein weiteres Ziel der Verfasserin war es, implizite Supervisionskonzepte über eine empirisch/statistische und empirisch/semantische Analyse zu erfassen. Dieses Interesse, das ständiger Hintergrund der Reflexion der Verfasserin war (Ritzert 1974), diente auch dazu, induktiv ein Interpretations-Instrumentarium zu entwickeln.

Der Fragebogen bietet zwei Untersuchungsteile, die methodisch wie folgt erhoben werden:
Teil 1: Quantitative Erfassung des durchgeführten teilstrukturierten Interviews.
Mittels der beschreibenden und der Prüfstatistik werden die Antwortkategorien zur Frage Einzelsupervision dargestellt und in einem induktiven Interpretationsvorgang strukturiert.

Teil 2: Qualitative Erfassung des durchgeführten teilstrukturierten Interviews durch eine Inhaltsanalyse qualitativer Aspekte einzelner Fragen. Der Versuch, die

empirisch/qualitative Erhebung in sich selbst abgeschlossen als konstitutiv für das Selbstverständnis der Supervisoren zu sehen, muß ebenso scheitern wie der Versuch, "die Semantik eines Systems (Inhaltsanalyse) in ihm selbst ohne Rückgriff auf eine reichere Metasprache zu konstruieren" (Peukert 1976, 193). (vgl. Resümee) Die Möglichkeit eines Rückgriffs auf die Semantik der Aussagen (im Fragebogen und aufgrund des Fragebogens) geschieht über die Interpretation ausgewählter Aussagen von Befragten, die die statistischen Ergebnisse illustrieren sollen. Dabei werden Hintergrundaspekte deutlich, die den ethischen, normativen, politischen Gehalt freilegen können. Es wird so verfahren, daß interpretierbare Variablen der quantitativen Ergebnisse des Interviews mit qualitativen Aussagen zu gleichem Aussagebereich verglichen und in Beziehung gesetzt werden. Das methodische Instrumentarium wird mit gleichem Antwortreiz (Ritzert 1974) quantitativ sowie qualitativ angewandt. Über die Entwicklung eines methodischen Instrumentariums gemäß der Fragedimensionen und des Ergebnismaterials selbst soll versucht werden, die Wertorientierung des Selbstverständnisses kommunikativen Handelns in der Einzelsupervision didaktisch wie ideologisch transparenter zu machen, sowie ihre theoretische Aussagefähigkeit/reichweite aufzuweisen.

Über den Frageleitfaden werden somit drei Forschungsmethoden kombiniert: die empirisch/statistische, die empirisch/semantische und die "aktivierende Befragung". Schrader hat (1971, 26) die wissenschaftsmethodischen Vorteile solcher Verfahren wie folgt gerechtfertigt: "Die Mehrmethodenuntersuchung ist geeignet, die nachteiligen Effekte des Methodenmonismus zu vermeiden. Die Entscheidung für nur eine Methode sollte daher niemals erfolgen, bevor nicht die Möglichkeit einer Kombiniation von Methoden geprüft worden ist."

1.3

b) Statistisches Instrumentarium

Der Frageleitfaden enthält folgende Fragetypen:

1. Rangfragen: Fragen quantitativer, nominaler, ordinaler und alternativer Art (in Zukunft unter Rangfragen charakterisiert),
2. Gewichtungsfragen: Fragen, die auf einer Skala von 1 - 6 gewichtet werden können,
3. Explorationsfragen: Fragen nach dem individuellen Bedeutungsgehalt.

Die Rangfragen wurden nicht standardisiert und Mehrfachankreuzungen den Interviewten erlaubt. Damit war intendiert, indirekt aufzufordern, variierende Handlungsinterventionen auch aufzuzeigen - bzw. um deutlicher zu machen, ob und welche Interventionen in einem Bereich feststehen: z.B. die Frage 21 "Welchem Konfliktmodell für die Einzelsupervision entsprechen Sie eher?" Die Mehrfachankreuzung ermöglicht erst eine Aussage darüber, ob eine Flexibilität des Handlungsansatzes in unterschiedlichen Praxissituationen angenommen werden kann. Die bereits erwähnte Teilstrukturierung des Interviews erhielt durch diese Intention eher aktivierende Funktion zur Exploration.

Insbesondere lassen sich die Ergebnisse der Gewichtungsfragen nicht nur mittels der deskriptiven, sondern auch mit Hilfe der Inferenzstatistik (Prüf- bzw. Entscheidungsstatistik) analysieren. Eine genauere Darstellung und Interpretation findet sich bei den entsprechend gekennzeichneten Fragen, Tabellen und Profilen.

Die Explorationsfragen sollten besonders den individuellen Bedeutungsgehalt der Aussagen in den verschiedenen Bereichen präzisieren helfen.[1)]

[1)] Die persönlichen Meinungen werden mittels Tonband verfügbar gehalten.

Neben der horizontalen, mehr positivistisch, d.h. quantitativ ausgerichteten Ebene sollte bei der Methodenwahl auch die vertikale, mehr semantische Ebene berücksichtigt werden, denn die "horizontale und vertikale Vernunft als zwei Dimensionen des Verhaltens" (Parow 1973, 27), sind auf quantitativen und qualitativen Ebenen enthalten. Die 'horizontale' Achse meint die Phänomene auf der logischen Ebene: formale Differenzierung, begriffliche Elaborierung, während die 'vertikale' Achse eine Einsicht herstellt über Phänomene wie beispielsweise einfühlendes Verstehen eigener und fremder Motivation. So wurden neben den Gewichtungs- und Rangfragen reine Explorationsfragen gestellt; ferner wurden durch Nachfragen Verdeutlichungen bei den Gewichtungs- und Rangfragen exploriert.

Die Auflistung der Fragen nach den Fragetypen (vgl. Anhang[2]).

Durchführung des Interviews

Einführung der Interviewer

Das Interview wurde mit elf Interviewern durchgeführt, neun Interviewer waren ausgebildete Supervisoren. Zwei Interviewer hatten persönliche, langfristige Supervisionserfahrung.
Von den elf Interviewern führte jeder Interviewer durchschnittlich drei Interviews durch mit zwei Lernsupervisoren und mit einem Lehrenden der Ausbildung zum Supervisor.

Vor der Durchführung des Interviews wurden in einer eigenen Zusammenkunft die Interviewer in den Fragebogen eingeführt mit der gemeinsam erörterten Frage, ob die Fragedimensionen, das, was derzeitig Supervision meint, auch umfassen und ob die Antwortkategorien

die möglichen unterschiedlichen Meinungen zur Fragedimension "zu Worte" kommen lassen.
Die Interviewer waren als Supervisionskollegen somit gleichzeitig "Expert-validity" für den von der Verfasserin entwickelten Frageleitfaden (Maynz et al, 1969, 46).
Als Interviewer sind Berufskollegen eingesetzt, die sich mit dem häufigen Hinweis der Interviewten solidarisieren, Supervision empirisch aufzubereiten.
Durch die Wahl der Interviewer sollten soweit wie möglich latente Abhängigkeits-/Rivalitäts- bzw. Konkurrenzkonflikte auf der Beziehungsebene vermieden werden.
Im Kreis der Interviewer werden "die Bedeutungen der sprachlichen Einheiten" der befragten Dimensionen und der Antwortkategorien in eine einheitliche Klärung gebracht. Dies ermöglicht bei Verständnisschwierigkeiten der Befragten, die Rückfragen semantisch gleichermaßen auf die Fragestellung zu beziehen und zu beantworten. So wird unterstellt, daß die Fragen von den Interviewern in derselben Weise verstanden worden sind. Es wird außerdem "unterstellt, daß ... die Bedeutung einer Kommunikation so (verstanden wird), wie sie ihr Produzent (die Verfasserin und die Interviewer) intendiert und ihr Empfänger (der Befragte) wahrnimmt." (Maynz et al, 152) Zwischen dem Befragten und dem Interviewer ist auch ein Gespräch zugelassen. Dies macht eine Verständigung über den semantischen Gehalt der Fragestellung notwendig. Das Interview sollte jedoch auf 1 1/2 bis 2 Stunden begrenzt sein.
In den hier angegebenen Grenzen sind die Daten als 'objektiv' anzusehen. Die Mehrdeutigkeit der Daten ist deshalb keineswegs aufgehoben. Die Interpretation muß sich im Rahmen der empirischen Daten halten, hat aber einen Ermessensspielraum, dessen Plausibilität

jeweils zu rechtfertigen ist. Der Befragte ist weniger Objekt und mehr partizipierendes Subjekt "... Partizipation verschafft eine intimere Sicht des sozialen Prozesses." (Cicourel, in Röhrs 134) Die Interview-Situation erhält einen hohen Grad von Aufforderung zur Offenheit, da sie allgemein zu Aussagen über Gewichtung und Rangfolge bei den einzelnen Antwortkategorien eine Begründungsreflexion provoziert, zumindest begünstigt.[1)]
Röhrs (136) spricht hinsichtlich der Rolle eines Interviewers davon, daß die "Denkkategorien des Common-Sense im Alltagsleben" berücksichtigt werden sollen. Berelson (in Maynz, 152) spricht in diesem Zusammenhang von dem "Common-Meeting-Ground", daß der Kommunikator ... und Inhaltsanalytiker eine und (gleichzeitig) die Voraussetzung für die Anwendung des Verfahrens (Inhaltsanalyse) bildet." "Diese Inhaltsanalyse geschieht auch in der normalen Kommunikation: als Analyse des Gemeinten sowohl auf der Inhalts- wie Beziehungsebene, - digitale und analoge Kommunikation (Watzlawick, 51 ff.). Die Beziehungsebene zwischen den Befragten und den Interviewern sollte aufgrund der Merkmale der Interviewer eher zur Solidarisierung motivieren, weniger zum Konflikt. Dies kommt den Postulaten der Aktionsforschung entgegen.

Zahl der Befragten: mit 38 Supervisoren wurde ein Gespräch geführt.

Zeit der Durchführung des Interviews: das Interview wurde in der Zeit von Januar 1976 bis Ende Februar 1976 durchgeführt.

---

1) Die erfolgten Explorationen, die auf Kassetten aufgenommen wurden, weisen vergleichsweise einen beträchtlichen Umfang auf.

Die nächsten Schritte waren Tabellierung und Programmierung. Die Programmierung erfolgte mit Hilfe der von Nie/Hull (1975) und IBM (Scientific Subroutine package) entwickelten Software (Tuccy, 267 ff). Außer dem Programmsystem SPSS und SSP wurden Programme aus dem Psychologischen Institut der WWU Münster zur Fehlerkontrolle benutzt (Kallabis).[1)]

Darstellung der statistischen Erfassung

Beschreibende Statistik

Die Untersuchungsergebnisse werden mit Hilfe der Methoden der beschreibenden Statistik dargestellt. In Abhängigkeit von der jeweiligen Frage werden die absoluten und relativen Häufigkeiten mitgeteilt. Im Anhang [2] befindet sich eine Liste der entsprechenden Fragen.

Laut Versuchsanweisung können die Rangfragen (Schlüssel 1 und 3) und die Alternativfragen (Schlüssel o) statistisch nicht abgesichert werden; auf Nominal-Skalenebene werden in der Regel erschöpfende und einander ausschließende Kategorien vorausgesetzt. Diese Bedingung ist durch die Möglichkeit von Mehrfach-Ankreuzungen nicht erfüllt, wohl jedoch für Frage 28, die dann mit einem X^2-Test ausgewertet wurde.

Darstellungsformen der Ergebnisse

Da bei den Rangfragen nicht jeder Befragte alle Ränge vergeben mußte (er konnte auch allen Möglichkeiten den Rang 1 geben oder nur den Rang 1 für eine Antwortkategorie/Variable verwenden, die restlichen gar nicht in eine Rangfolge bringen), wurde bei der Auswertung und Darstellung zumeist folgende Transformation angewendet:

[1)] Für Hinweise und Hilfe bei der Programmierung danke ich Herrn Dipl.-Psych. K. Müller und Herrn Dr. rer. nat. D. Steinhausen vom Rechenzentrum der WWU Münster.

Schritte zur Erfassung der Daten
Für die maschinell statistische Erfassung war ein Datenschlüssel zu erstellen (vgl. Anhang 2).
Von den insgesamt 72 Fragen des Fragebogens lassen sich 55 Fragen statistisch erfassen und auswerten, während der restliche Frageteil inhaltsanalytisch zu bearbeiten ist. Die 55 statistisch zu erfassenden Fragen (FN) werden mit den jeweils dazugehörenden Antwortkategorien durch 257 Datennummern (DN) für die Untersuchung bereitgestellt.

Ohne ausführlich auf die hinlänglich bekannte Problematik der Skalierung sozialwissenschaftlicher Merkmale, Eigenschaften oder Variablen eingehen zu können, werden im weiteren Verlauf die Daten entsprechend dem vorher angegebenen Skalierungsniveau berechnet.
Acok setzt sich mit der Kontroverse auseinander, ob Ordinaldaten als Intervalldaten behandelt werden können oder nicht. In der Literatur wird eine Ansicht vertreten, nach der sozialwissenschaftliche Daten approximativ als Intervalldaten angesehen und behandelt werden können. Diese Praxis ist nicht ganz legitim. Gleichwohl schließt die Verfasserin sich dieserVerfahrensweise an, insofern gehen Ungenauigkeiten in die Untersuchung ein.
In der vorliegenden Studie mag diese Ungenauigkeit erlaubt sein, da nur Hypothesen aufgestellt und keine repräsentativen Aussagen gemacht werden.
Einen interessanten Beitrag zur Skalierungsproblematik stellt im übrigen der Artikel von Acock (1974) dar, dem auch weiterführende Literatur entnommen werden kann, (vgl. auch Holm, UTB Taschenbuch).

Das Interview wurde mit allen Beteiligten des "Ausbildungskurses zum Supervisor" durchgeführt. Ausbildungsbeteiligte sind:

die Lernsupervisoren	= Ls.	N - 2o
die Lehrsupervisoren	= Lhs.	N - 12
die Regionalgruppenleiter	= Reg.	N - 4
die Dozenten	= Doz.	N - 2
		N - 38

Zumeist werden die Ergebnisse durch Histogramme veranschaulicht. Auch ist die relative Häufigkeit in Prozent für den Gruppenvergleich (Lernsupervisoren vs. Lehrsupervisoren) oder den Vergleich für die Antwortkategorien in Blockdiagrammen (stäbchenförmig) und/oder in Profilform und/oder in Rangfolge dargestellt.
Die durchgezogenen Linien in den Profildarstellungen sollen keine Kontinuität zwischen den Antwortkategorien andeuten. Sie dienen der besseren Überschaubarkeit.
Da bei den Rang-Aufgaben nicht jeder Proband alle Ränge vergeben mußte (er konnte auch allen Möglichkeiten den Rang 1 geben oder nur den Rang 1 für eine Kategorie/Variable verwenden, die restlichen gar nicht in eine Rangfolge bringen) wurde bei der Auswertung und Darstellung (zumeist) folgende Transformation angewendet:

Rang

1 = Ja-Antwort (1)
2
3
4 = Nein-Antwort (0)
:
0

Anschließend stellte die Häufigkeit der Ja-Antworten ein Maß für die Beantwortung der entsprechenden Frage dar.
In den Abb. wird jeweil beschrieben, welche Gruppe dargestellt wird und wie groß die Gruppe ist (das 'N'), was gezählt wurde (z.B. nur Ja-Antworten), sowie die absolute oder relative Häufigkeit in Prozent, bezogen auf die Gruppe der Befragten.

Prüfstatistisch - 1. Vergleich zwischen zwei unabhängigen Stichproben (N_1 - 2o; N_2 - 12).

a) Berechnung eines F-Tests (Claus/Ebner, 1969, 19o ff.)
Mit Hilfe des F-Tests kann überprüft werden, ob die Streuungen zweier Stichproben statistisch mit hohem Grad von Zufälligkeit unterschiedlich sind. Die O-Hypothese (H_o) lautet bei diesem Test zur Prüfung der Varianz-Homogenität:

"die Zufallvariable hat in beiden Grundgesamtheiten die gleiche Verteilung" (Claus/Ebner, 2o5 ff.)
Da in der Regel die Fragestellung nicht einseitig ist, wird von der Alternativhypothese (H_1) ausgegangen, daß die Varianzen in den Grundgesamtheiten sich signifikant unterscheiden. Bekanntlich kann beim Vorliegen der Varianz-Homogenität zweier Stichproben der Student^s-t-Test zur Prüfung von Mittelwertunterschieden herangezogen werden[1)]
Wenn nicht anders vermerkt, wird von zweiseitiger Fragestellung mit einem Signifikanzniveau von α = o,o5 ausgegangen.

b) Prüfung durch Student^s-t-Test (Claus/Ebner, 1969, 184 ff.)
Es wurde der Mittelwertunterschied bei zwei unabhängigen Stichproben geprüft: Lernsupervisoren N_1 = 2o; Lehrsupervisoren N_2 = 12, parametrisch - zweiseitige Fragestellung. Wenn der f-Test keine signifikanten Unterschiede erbrachte, war es erlaubt den t-Test durchzuführen.

c) Durchführung des U-Test (Lienert, 1974, 213)
Vergleich der zentralen Tendenz bei zwei unabhängigen Stichproben (N_1 - 2o; N_2 - 12). Da nicht sicher war, daß die Daten (Ratingskalen) auf Intervallskalenniveau sich befanden, wurde eine Rangtransformation vorgenommen und U-Test bzw. Rangvarianzanalyse gerechnet. Das von Mann und Withney entwickelte Prüfungsverfahren ist nicht von einer bestimmten Verteilungsform abhängig: parametrisch - zweiseitige Fragestellung.

Darstellung
Die Ergebnisse des t-Tests und des U-Tests weichen nicht wesentlich voneinander ab, deshalb wird für die interpretierende Auswertung allgemein Bezug genommen auf das Endergebnis im U-Test. Der kritische Wert von U für den zweiseitigen Test liegt bei 69.

2. Der Vergleich zwischen den Antwortkategorien einer Fragedimension läßt sich mit Hilfe der Rangvarianzanalyse von Friedman (Lienert, 1974, 347) nonparametrisch durchführen. Die Prüfgröße wurde über Chi^2 berechnet.

3. Chi^2-Test für FN 28 (Lienert, 1974, 159 ff.)
Die FN 28 hatte auf ihren Skalenniveau einander ausschließende Kategorien. FN 28 erfüllte somit die Voraussetzung, prüfstatistisch mit einem Chi^2-Test ausgewertet zu werden.

4. Die Variablen zu FN 23 und FN 34 wurden mit einem T-Test für abhängige Stichproben mit zusätzlicher Produkt-Monent-Korrelation (v. Pearson) überprüft (Claus/Ebner, 1969, 217 ff).

118 Variablen (Antwortkategorien) können für die beiden Gruppen Ls. Lhs. prüfstatistisch erfaßt werden, das sind 118 x 32 = 3.776 Antwortmöglichkeiten. Die Befragten waren gebeten anzukreuzen, was ihnen wichtig erschien. Falls mehrere Variablen angekreuzt wurden, waren die Befragten aufgefordert, daß Angekreuzte in eine Rangfolge zu bringen. Als Korrekturwert für die einzelnen Antwortkategorien wurde der jeweilige Mittelwert der entsprechenden Gruppe eingesetzt. Es wurden die Mittelwerte der Gruppe Ls. N_1 - 2o und Lhs. N_2 - 12 korrigiert. Für die anderen Gruppen war das N für diese Art der Korrektur zu klein (N_3 - 4; N_4 - 2).

Die kritischen F, T, U- und X^2-Werte sind in der entsprechenden Tabelle oder Abb. durch das Sonderzeichen deutlich gemacht. Zur Vereinfachung der graphischen Darstellung und besseren Übersichtlichkeit wird die Transformation $X_{neu} = 6 - X_{alt}$ durchgeführt. Die alte Skala 1 (= sehr wichtig) bis 6 (= unwichtig) wird auf diesem Wege einfach umgepolt, so daß hohe Zahlen der transformierten Werte einer hohen Gewichtung entsprechen, was darüberhinaus der visuellen instuitiven Aufnahme von "Wichtigkeit" entgegenkommt. Wird im Text ein Mittelwert angegeben, gilt immer $6 - \bar{X}$, also 6 = sehr wichtig, O = unwichtig. Die Frage 48 wurde von links nach rechts mit 1 - 7 kodiert.

Bei den Tabellen und Schaubildern wird von der unkorrigierten Datenmatrix ausgegangen. Fehlende Ankreuzungen ("o" = missing data) gehen in die Berechnung der Mittelwerte nicht ein, so

daß das 'N' für die einzelnen Gruppen unterschiedlich sein kann. Dies wird bei der Interpretation berücksichtigt.

Bei sämtlichen Ergebnissen, Tabellen, Zeichnungen sind die Gruppengrößen (N_1 - N_{38}), die zugehörige statistische Prüfgröße, das Signifikanzniveau, die Richtung der Fragestellung, Anzahl der Freiheitsgrade angegeben. Wie oben bemerkt, kennzeichnet das Sonderzeichen ein signifikantes Ergebnis.
So werden die Mittelwerte, die korrigierten Mittelwerte und die Mediane - die Ergebnisse des F-Tests, des t-Tests, U-Tests, Chi^2-Tests und der Rangvarianzanalyse nach Friedman angegeben (vgl. Anhang^2).

Die deskriptiv erfaßten Fragen werden indirekt durch die Inferenzstatistik mit überprüft. In einer folgenden "Tabelle der Auswertungsteile" kann aufgezeigt werden, daß die prüfstatistisch abgesicherten Fragen mit den Ergebnissen der beschreibenden Statistik je Fragebereich sich decken, wodurch der deskriptive Teil dieser Untersuchung statistisch in der Aussagekraft höher bewertet werden kann als allgemein üblich. Es kann aufgezeigt werden, daß und wie weit die Tendenz der Ergebnisse zu bestimmten Fragebereichen als prüfstatistisch haltbar angenommen werden darf, bezogen auf die zugrundeliegende Population einer als Fallstudie überprüften Ausbildung (vgl. Tabelle 1, S. 54).

1.3

c) <u>Tabellen der statistischen Ergebnisse</u>
Die Darstellung der Daten und Ergebnisse einzelner Fragebereiche geschieht im Text entsprechend der Reihenfolge "Tabelle der Auswertungsteile".
Die Untersuchungsergebnisse werden in einem eigenen Anhang 2 (vgl. Extra-Band) nach laufender Nummerierung (FN) des Fragebogens dargestellt.

	Frage-nummer FN	Daten-nummer DN	Befragte Gruppen Ls	Befragte Gruppen Ls - Lhs - Reg - Doz	Beschreibend statistisch erfaßte Variablen DN	Variablen, die prüfstatistisch erfaßt werden DN	Verhältnis von beschreibend statistisch und prüfstatistisch erfaßter Variablen - je Auswertungsteil
1. Sozialdaten	6 7 8	6 7 8	N-2o	N-38	6 7 8		---
2. Objektive Daten	1 2 3 9 1o	1+2 3+4 5 9-16 17-19	N-2o	N-38	1- 5 9-19		---
3. Gegenstand von Supervision	23 34 4o,2 51,2	61-66 127-132 165-167 192-195		N-38 N-38 N-38 N-38	165-167 192-195	61- 66 127-132	48% : 52%
Methodische Elemente	16	34-37	N-2o		34- 37		
4. Fragen zu Theorien und kognitiver Auseinandersetzung	15 18 2o 26 27 36 38 4o 4o 41 5o	21-33 46 53-55 93-95 96-113 134-145 147 158-16o 161-164 2o4-212 19o-191	N-2o N-2o N-2o N-2o	N-38 N-38 N-38 N-38 N-38 N-38 N-38 	21-33 53-55 93-95 96-113 158-16o 161-164 19o-191	46 134-145 147 2o4-212	66% : 34%
5. Lernen im Supervisionsprozeß (Lernvariablen Handlungsvariablen)	14 15 18 2o 21 23 25 26 32 35 38a 38b 39a 39c 4o,1 4o,1 4o,2 41 43 44 44 45 45 46 48 5o 51,2 51,2 52 53	2o 21- 33 45- 47 53- 55 56- 59 61- 66 67- 9o 91- 95 124-126 133 146 147-155 156 157 158-16o 161-164 165-167 2o4-248 169 17o 171-172 173-178 179-18o 181 182-186 187 192-195 196-199 2oo-2o1 2o2	N-2o N-2o N-2o N-2o N-2o N-2o N-2o N-2o N-2o N-2o N-2o N-2o	 N-38 N-38 N-38 N-38 N-38 N-38 N-38 N-38 N-38 N-38 N-38 N-38 N-38 N-38 N-38 N-38 N-38 N-38 N-38 N-38 	2o 21- 33 53- 55 56- 59 67- 9o 91- 95 124-126 133 146 156 157 158-16o 161-164 165-167 169 17o 171-172 179-18o 181 187 192-195 196-199 2oo-2o1 2o2	 45- 47 61- 66 147-155 2o4-248 173-178 182-186 	52% : 47%
6. Effektivität unterschiedener Lernprozesse	17 28 39a 39c	38- 44 114-116 156 157	N-2o N-2o N-2o	 N-38	 156 157	38- 44 114-116	17% : 83%
7. Interessen als Supervisor	29 41 42	117-122 2o4-248 168	 N-2o	N-38 N-38 	 168	117-122 2o4-248	12% : 88%

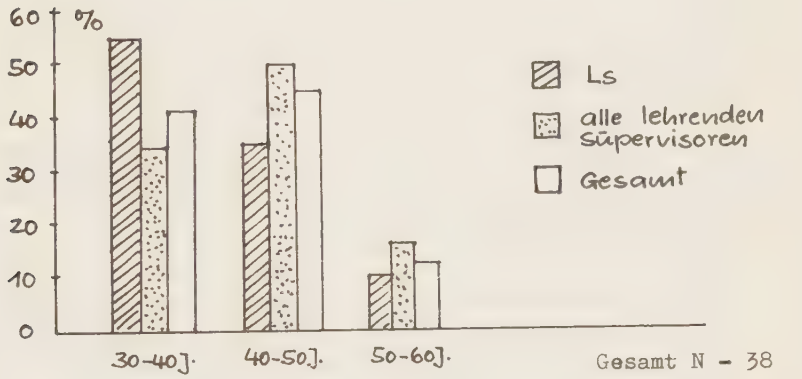
+) Bei einigen Fragen entfallen die Reg, so daß ein N-32 angegeben sein müßte, statt eines N-38.
Der Übersichtlichkeit wegen wird hier nicht nochmals unterteilt.
In der Darstellung der Ergebnisse und der Auswertungen ist dies berücksichtigt.

1.4 Festlegung der Untersuchungsthesen

1.4.1 Sozialdaten der untersuchten Gruppe

Die untersuchte Gruppe zeigt bei 38 Ausbildungsbeteiligten eine Altersverteilung von 3o bis 6o Jahren. Die Lernsupervisoren liegen mit 55 % in der Altersstufe 3o bis 4o Jahre. Die lehrenden Supervisoren mit 5o % in der Altersstufe 4o bis 5o Jahre.

Abb. 1



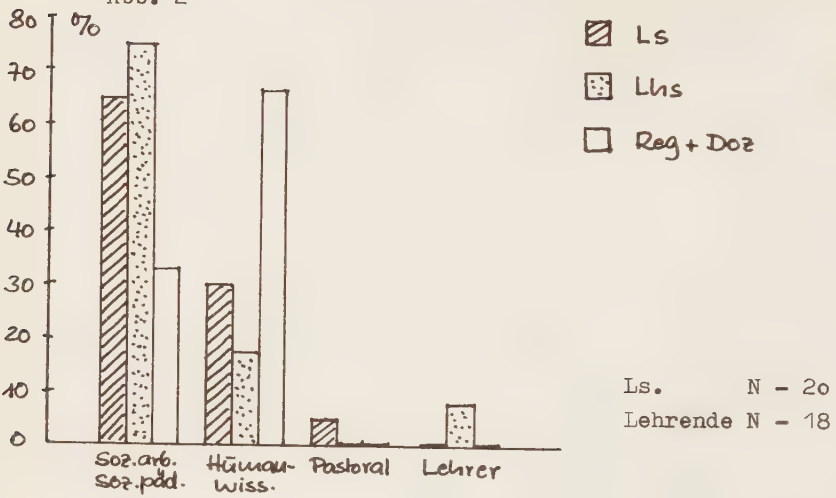
Gesamt N - 38
Ls. N - 2o
Lehrende N - 18

Die Verteilung des Geschlechts ist ausgehend von der Gesamtpopulation N - 38: männlich 45 % zu weiblich 55 %. Eine Gleichverteilung zwischen männlich/weiblich zeigt sich auch in den Gruppen je der Lernenden und Lehrenden.

In den Berufsklassen liegen die Berufe Sozialarbeiter/ Sozialpädagoge mit 63 % insgesamt mit je 13 Ls. und 9 Lhs. an der Spitze.

Berufsdaten der untersuchten Gruppe

Abb. 2



Ls. N - 2o
Lehrende N - 18

Mit 3o % zu 33,3 % ist die Verteilung eines abgeschlossenen Hochschulabschlusses zwischen Ls. und Lhs. gleichgewichtig. Einen humanwissenschaftlichen Abschluß haben in der

Gruppe der Lernsupervisoren:

6 Ls.: - Dipl.-Päd./ Dipl.-Sozialpädagoge
- Dipl.-Psych.,Dr.
- Dipl.-Theol./Staatsexamen Pädagogik, Dr.

Gruppe der Lehrenden:

2 Lhs.: - Dipl.-Päd./Sozialarbeiter grad.
- Lehrer/Sozialarbeiter grad.

2 Reg.: - Dipl.-Psych.
- Sozialpsychologe, Dr.

2 Doz.: - Dipl.-Psych.
- Master of social work/Lehrer

An den Berufsabschlüssen der Supervisoren ist zu sehen, daß die Ausbildungsinstitution sich von dem Postulat Loofs (1968, 179) absetzt, daß nur der, der denselben Beruf ausübe, dazu anleiten könne, wie die speziellen Mittel des Berufes einzusetzen sind.

Methodische Vorbildung der Gruppe der Lernsupervisoren

Neben einer mehrjährigen beruflichen Tätigkeit erfüllen die Lernsupervisoren die "Zulassungsvoraussetzungen" für die Ausbildung zum Supervisor der Akademie für Jugendfragen (Münster): mehrjährige Ausbildung in methodischer Arbeit mit Einzelnen und Gruppen oder in Gemeinwesen, Praxisbegleitung durch Supervision. In der Regel ist eine zweieinhalbjährige berufsbegleitende methodische Zusatzausbildung vorausgegangen mit mehrwöchigen Kursabschnitten und mit durchschnittlich zwanzig bis dreißig Supervisionen. Die endgültige Zulassung zur Ausbildung zum Supervisor entscheidet ein Kolloquium, zu dem die Bewerber eingeladen werden. Überprüfbare Kriterien für die Aufnahme in die Ausbildung sind nicht gegeben. Der subjektive Ermessensspielraum der verantwortlichen Dozenten setzte schließlich für die Ausbildungsinstitution die letzten Kriterien für die endgültige Zulassung in die Ausbildung. Eine Beschränkung der Teilnehmerzahl ist nötig, da die Bewerbungen zur Ausbildung die Aufnahmekapazität der Institution übersteigen.

Methodische Vorbildung der lehrenden Supervisoren

Von den 18 Lehrenden hatten 17 eine Zusatzausbildung in methodischer Arbeit von zwei bis zweieinhalb Jahren. Fünf Lehrende qualifizierten sich über eine öffentlich anerkannte Institution methodisch in der Arbeit mit Einzelnen (casework); zwei Lehrende zusätzlich in der Arbeit mit Gruppen (Gruppenpädagogik); zehn Lehrende

haben ihre Zusatzausbildung bereits in der Kombination Arbeit mit Einzelnen und Gruppen erhalten.

Eine Supervisorenausbildung in einer öffentlich anerkannten Institution weisen 17 von 18 Lehrenden nach. Elf Lehrende besuchten in Deutschland eine Erwachsenenbildungsinstitution: Akademie für Jugendfragen (sechs Lehrende); Viktor-Gollancz-Akademie (vier Lehrende); Deutscher Verein, Frankfurt (ein Lehrender).
Fünf Lehrende haben die Qualifikation als Supervisor im Ausland erworben: USA-Universität (zwei Lehrende); Holland - Akademie, staatlich (drei Lehrende); Schweiz - Akademie, staatlich (ein Lehrender).

Fast alle Lehrenden (ausgenommen 2) hatten eine Supervisionspraxis von mehreren Jahren und mindestens 1o Supervisionsprozesse von je 15 bis 2o Sitzungen durchgeführt.

Tätigkeitsbereiche der Supervisoren

Zu Beginn der Ausbildung sollte auf Empfehlung der Dozenten in der Praxis mit der Einzelsupervision begonnen werden und anschließend die Einübung in Gruppensupervision erfolgen. Für die vorliegende Fallstudie interessierte die Einzelsupervision.
Um diese Tätigkeiten prüfen zu können, wurden die Befragten zu Beginn des Interviews auf Fragen zur Einzelsupervision besonders aufmerksam gemacht: die Interviewer wurden angewiesen, einen Einleitungstext (Deckblatt des Frageleitfadens) dem Befragten vorzulesen, in dem u.a. vermerkt ist: "die Fragen beziehen sich auf die Einzelsupervision." Für den praktischen Abschluß der Ausbildung zum Supervisor mußten zwei abgeschlossene Einzelsupervisionen nachgewiesen werden. Die abgeschlossenen Einzelsupervisionen umfaßten je 15 bis 2o Sitzungen von je 2 Unterrichtsstunden.
Zum Zeitpunkt der Aufnahme des teilstrukturierten

Interviews hatten 19 von 2o Lernsupervisoren 1 bis 4 Einzelsupervisionsprozesse abgeschlossen (95 %). 14 Ls. (7o %) hatten zwei und mehr Einzelsupervisionsprozesse durchgeführt und abgeschlossen, womit 7o % der Auszubildenden die praktische Ausbildungsanforderung zum Zeitpunkt des Interviews erfüllt hatten und 3o % den zweiten Einzelsupervisionsprozeß in der Endphase bearbeiteten.

Das berechtigt dazu - bezogen auf die Fallstudie -, auch die Lernsupervisoren als voll ausgebildete Supervisoren anzusehen.

Die Ls. wurden gefragt, mit wem sie in der Einzelsupervision gearbeitet hatten; hierbei zeigte sich, daß die Ls. sowohl mit "erfahrenen Berufskräften" wie mit Berufsanfängern in der Einzelsupervision gearbeitet hatten. 17 Ls. (85 %) hatten ein oder zwei langjährig beruflich Tätige als Supervisanden. 1o Ls. (5o %) ein oder zwei "Berufsanfänger" als Supervisanden, und 8 Ls. (4o %) begleiteten einen Studenten in der Einzelsupervision. Die Ls. haben den Lern-/Supervisionsprozeß also vorrangig mit beruflich Erfahrenen durchgeführt. Die Supervisanden sind dem Bericht der Ls. zufolge tätig in der sozialen Einzelhilfe/Familienhilfe (7o %), in Heim-/ und Jugendhilfe (5o %), in der Erwachsenenbildung (4o %) und in der pastoralen Arbeit und Beratungsstellen (3o %).
Die Lernsupervisoren sind dem Bericht der Lehrsupervisoren zufolge tätig in der sozialen Einzelhilfe/ Familienhilfe (58 %), der Erwachsenenbildung (41 %), in der pastoralen Arbeit (3o %); unter "sonstiges" ist Erziehungsberatung und Lehrtätigkeit in Fachschulen angegeben (16 %).
Von zwanzig Ls. haben vierzehn (7o %) mit ein und zwei Supervisanden gearbeitet, die ihre Praxisberichte aus

der Tätigkeit der sozialen Einzelhilfe/Familienhilfe brachten.
Von zwölf Lhs. haben sieben (58 %) mit Ls. gearbeitet, die ihr Praxisfeld in der sozialen Einzelhilfe/Familienhilfe hatten.
Annähernd deckungsgleich ist auch die Arbeit mit ein und zwei Supervisanden, deren Praxisberichte aus der Tätigkeit der Erwachsenenbildung stammten,mit der Tätigkeit des Ls. in der Erwachsenenbildung (4o % der Supervisanden zu 41 % der Lernsupervisoren).
Von zwanzig Ls. haben zehn (5o %) unter "sonstiges" angegeben, mit einem Supervisanden gearbeitet zu haben, der Praxisberichte aus der Heim- und Jugendarbeit vorstellte.
Nur drei Ls. sind außerhalb der Lernsupervision in der Jugendarbeit tätig.

Nach diesen Daten müßten in der Supervision vornehmlich Probleme der Sozialarbeit besprochen werden.

Die Lernsupervisoren wie die Lehrsupervisoren wurden gefragt: "Kommen Sie aus dem gleichen Berufsfeld/der gleichen Institution wie Ihr Supervisand/Ihr Lernsupervisor?"
Vierzehn Ls. (7o %) arbeiten mit ein oder zwei Supervisanden aus dem gleichen Berufsfeld. Neun Ls. (75 %) arbeiten mit Supervisanden, die aus der gleichen Institution kommen wie sie. Für zwölf Ls. (6o %) trifft beides in der Arbeit mit dem einen oder anderen Supervisanden nicht zu. Es fiel auf, daß nur vier Lhs. (33 %) mit Lernsupervisoren gearbeitet hatten, die aus dem gleichen Berufsfeld/Arbeitsfeld kommen. Kein Lehrsupervisor kam aus der gleichen Institution wie der Lernsupervisor (o %).

Es ist erstaunlich, daß die Tätigkeitsbereiche der Lehrsupervisoren und Lernsupervisoren sich so wenig

decken. Allerdings arbeiten die Ls. hauptsächlich in der Sozialarbeit, aus der die meisten Lhs. von der Berufsausbildung her kommen, den Lhs. ist also das Praxisfeld bekannt. Es bleibt zu beachten, daß der Ls. in doppelter Weise näher am konkreten Praxisfeld ist: einmal durch die gleichen Berufstätigkeiten von Supervisand und Ls., zum anderen arbeitet der Ls. direkt mit dem Supervisanden zusammen. Der Lhs. aber bekommt erst im zweiten Glied durch den Ls. den Bezug zum Arbeitsfeld des Supervisanden:

Supervisand Ls. Lhs.

1.4.2 Untersuchungsthesen für die inhaltliche Bestandsaufnahme und Problementfaltung

Huppertz (117 ff.) kritisiert besonders den hohen Ausbildungsanspruch, den Institutionen, die Supervisoren ausbilden, führen: Befähigung zur "Ausübung der heterogenen und stark interrollenkonfligierenden Funktionen"; "nach diesen Konzepten" soll für die Supervisionspraxis vorbereitet werden, und "nirgendwo werden Relativierungen solcher Ansprüche" angedeutet. Es würden bedenkenlos Ausbildungskurse für Supervisoren angeboten. Huppertz verweist hierbei u.a. auf das aus seiner Sicht widersprüchliche Konzept und die Ansprüche der Akademie für Jugendfragen: "Supervision erfordert die Auseinandersetzung mit Macht und Abhängigkeit, sie ermutigt die Entwicklung kollegialer Beziehungen, ein partnerschaftliches Teilen von Kompetenz und damit neue Modelle beruflicher Kooperation" (vgl. Kursausschreibung einer Ausbildung zum Supervisor, S. 22). Dieses Konzept ist dem Ausbildungsprogramm des hier zur Diskussion stehenden Ausbildungskurses zu entnehmen.[1)]
Als Ergebnis seiner Untersuchung fordert Huppertz unter anderem, den Teilnehmern der Kurse "die Konzeptarmut der Supervision" zu dokumentieren, um nicht ein dogmatisches Bewußtsein heranzubilden, denn ... "gründliche Wissenselemente fehlen." Diese Kritik gibt der Verfasserin Anlaß, die Supervisionskonzepte über das Selbstverständnis der Supervisoren zu ermitteln.

Die kursbegleitenden Dozenten stellen nicht nur in dem "widersprüchlichen" Konzept die Ausbildungsintention/ Ziele dar, sondern fordern zu Beginn der Ausbildung ausdrücklich zur kritischen Auseinandersetzung mit Konzepten von Supervision auf. Allen Beteiligten (Lehrenden

---

[1)] und wurde durch die Verfasserin schon vor der Bestandsaufnahme durch Huppertz in den Frageleitfaden aufgenommen.

und Lernenden) wurde deshalb zu Beginn der Ausbildung ein Arbeitspapier[1] zugesandt zu "Modellen von Supervision" nach van der Waals. Diese Modelle stellen extreme Standpunkte dar, wie J. van der Waals (in Siegers 1974, 123 ff.) selber sagt. Der Autor unterscheidet zwischen inhalts-/methodenorientiertem Modell, arbeitsorientiertem Modell und dem lernorientierten Modell. Diese "Modelle von Supervision" wurden in den Fragebogen zur direkten und indirekten Befragung und Exploration übernommen (DN 192 - 194).
Wörtlich heißt es hierzu bei van der Waals[2] zum inhaltsorientierten Modell: "Supervisor und Supervisand richten sich nicht primär auf die zu verrichtende Tätigkeit aus, sondern überlegen, welche Einsichten einer bestimmten Schule beim Reflektieren und Handeln experimentiert, angewandt, integriert werden müssen, damit der Supervisand in verschiedenen Praxissituationen gemäß den Auffassungen dieser Schule methodisch verantwortet als professionelle Kraft auftreten kann. ...
Die kritische Funktion richtet sich nicht auf das System der Methode, sondern auf die eventuell unzulängliche Anwendung dieser Methode durch den Supervisanden". Das berufliche Handeln des Supervisanden wird immer danach betrachtet: "inwieweit handelt der Supervisand nach den Regeln "unserer" Schule? Hat er sich die entsprechenden Einstellungen zu eigen gemacht?"

Zum arbeitsorientierten Modell heißt es: "Es geht im wesentlichen darum, daß der Supervisand lernt, die ihm übertragenen Aufgaben in Übereinstimmung mit den beruflichen Normen gut oder besser zu verrichten ...

---

[1] vgl. Anhang, S. 25

[2] zitiert wird nach dem Arbeitspapier zu "Modellen von Supervision" nach van der Waals, das den Teilnehmern zur Bearbeitung zugeschickt wurde.

Die Kriterien für verantwortliches Handeln werden aus dem betreffenden Berufssystem abgeleitet (Berufsethik, Normen der Berufsorganisation, bestehendes Methodensystem)... einzelne Tätigkeiten werden eingeübt, z.B. Kontaktaufnahme, Diagnose, Behandlungsplan. Der Supervisand lernt,... die ihm übertragene Aufgabe in methodisch verantwortbarer Weise zu erfüllen."

Im lernorientierten Modell steht das Lernen des Praktikers (des Supervisanden) im Mittelpunkt."Dieses Modell ... geht von der Auffassung aus, daß der Supervisand in der Supervision einen Lernprozeß ... mitmacht, der ganz auf seine Person zugeschnitten ist - welche Inhalte dabei zur Sprache kommen, hängt von der Reflexionsweise des Supervisanden und der Phase des Lernprozesses ab. Worin bestehen seine Lernmöglichkeiten und Lernblockierungen?" Handeln - Erfahrung - Inhalte, auch wissenschaftliche Konzepte, sollen im Hinblick auf die entstandene Frage reflektiert werden. Es wird nicht von einer bestimmten Theorie ausgegangen. Die Themen stammen nicht aus einem Methodiksystem, auch müssen die Gesprächsthemen nicht unbedingt berufliche Fragen umfassen. Die Themen entspringen der gemeinsamen Beurteilung des Verhaltens des Supervisanden (vgl. FN 4o,2 DN 165 - 177). Die drei Modellorientierungen sieht die Verfasserin als drei Aspekte einer Wirklichkeit der Supervision. Da die Orientierungen bei van der Waals nicht analytisch aufgeführt sind, kann potentiell jeder Aspekt, jede Orientierung - so wie sie auch kurz in Kategorien gefaßt werden - als "die" Supervision eingeführt werden. Diese Annahme soll wissenssoziologisch kurz begründet werden. Es wurde gesagt, daß Wissenssoziologie sich mit Entwicklung, Aufbau und Struktur von Wissen in einer Gesellschaft beschäftigt. In ihrem wissenssoziologischen Konzept weisen Berger/Luckmann auf, daß "Selbstverständlichkeiten" als Typisierungen zum Alltagsdenken gehören

(1969, 16 ff.). Es kann angenommen werden, daß es zur "Selbstverständlichkeit" der Alltagserfahrung eines Supervisors gehört, daß das "Lernen" mit dem Individuum und die "Theorie/Methode" mit verständlichen oder unverständlichen Sätzen und das "Arbeitsfeld" mit der beruflichen Tätigkeit zu tun haben.
Durch "Typisierungen", die auch in den drei Modellkategorien liegen können, kann eine Trennung nahegelegt werden, so als seien die Begriffe - phänomenologisch gesehen - nicht drei Aspekte einer Wirklichkeit, wobei jeder die beiden anderen Aspekte impliziere. Die begriffliche Trennung ist folglich nur eine analytische. Die Verfasserin nimmt an, daß eine darüberhinausgehende Trennung die gesellschaftliche Genese des je anderen Aspektes sowie dessen implizite Gehalte unterschlägt. Ein einseitig vertretenes Modell enthält Selektion von Wirklichkeit, die - und das wird unterstellt - nicht als Selektion gedacht wird und damit als "konstruierte Wirklichkeit" ein "Eigenleben" führen könnte. Dies kann als Möglichkeit aufgezeigt werden.

Die drei Modelle können den drei Ansätzen zu einem Theorieverständnis von Supervision zugeordnet werden, die von J. Wilhelm (1975) und ähnlich auch von G. Wittenberger (1975) erwähnt werden: dem normativ-orientierten Verständnis von Supervision, dem empirisch-analytischen und dem emanzipatorischen.
Das normativ-orientierte Verständnis meint, daß Supervision den Klienten mit sogenannten Ich-Schäden insoweit dienlich sein könne, als sie die Klienten befähigen soll, in größerer Übereinstimmung mit Verhaltensnormen zu leben. Normative Supervision wird als Hilfe für den "Berater" (Supervisor) verstanden, damit dieser seine normative Funktion optimal erfülle und seine berufliche Kompetenz steigere. Damit kann sie zugleich Institutionsziele stabilisieren.

Dieser Ansatz normativer Supervision deckt sich mit dem von van der Waals entwickelten bzw. vorgestellten "stoff-orientierten Modell" (hier inhalts-/methodenorientiertes Modell genannt). Richtpunkt dieses Modells ist nicht die konkrete Praxis, sondern ein bestimmtes Denkschema, eine bestimmte Methodenrichtung und damit eine bestimmte Auffassung von beruflicher Tätigkeit.
In diesem Sinne hat die normative Supervision zum Ziel, u.a. effektivere Sozialarbeit, Erwachsenenbildung oder auch pastorale Arbeit zu leisten. Ihr Maßstab ist eine Idee, ein Denkmuster, das sie zu verwirklichen sucht und das sich indirekt auch auf das tatsächliche Handeln, das Arbeitsfeld auswirkt. Es kann in diesem Ansatz die Annahme liegen, Bedürfnisse des Klientel antizipiert zu haben und befriedigen zu können.

In der empirisch-analytischen Sichtweise von Supervision scheint Supervision sich zunehmend mehr von einem normativen Verständnis zu entfernen; eine "normfreie" Verwissenschaftlichung wird angestrebt. Der Supervisor soll eine "moderne Auffassung von Konflikttheorie und Lerntheorie" haben. Nach G. Melzer (in Wilhelm 1975) soll sein Arbeiten nach wissenschaftlichen Konzepten zur Verhaltensbeurteilung und Verhaltensänderung beim Klienten verstanden werden. Die Richtungen (Inhalte) der Verhaltensänderung werden dabei nicht aufgezeigt. Die Technik dazu ist nach J. Wilhelm die analytische, die nicht-direktive oder die verhaltenstherapeutische. J. Wilhelm bemängelt dabei, daß der Supervision die Orientierung an einer Untersuchung - sei sie auch "bürgerlich/wissenschaftlich" (wohl empirisch-analytisch gemeint) - fehle. Die Zielvorstellungen für Supervision sind nach Wilhelm gleich geblieben mit den "normativen", lediglich die Mittel (Methoden/Techniken) zur Erreichung dieser Ziele haben sich geändert.

Die empirisch-analytische Sichtweise scheint sich mit dem arbeitsorientierten Modell nach van der Waals zu decken. Die Ausbildung läuft darauf hinaus, gegenüber der vorgefundenen 'Wirklichkeit' die Position des scheinbar neutralen Methodenfachmanns einzunehmen, was de facto deren unkritische Übernahme bedeuten kann.

Die emanzipatorische Supervision beinhaltet die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als Problem und die Lösung dieses Problems in Reflexion und Aktion. So meint J. Wilhelm weiter (139):"Der Supervisor hätte die Aufgabe, die in seiner Supervision vorfindbaren pathologischen Verkehrsformen zu problematisieren, spezifische Interessen und Konkurrenzverhalten zu entlarven und der Reflexion zugänglich zu machen. Seine Aufgabe ist es, Solidarität zwischen den Gruppenmitgliedern möglich werden zu lassen..."
Die sogenannte emanzipatorische Sichtweise scheint sich mit dem lernorientierten Modell van der Waals teilweise zu decken. Das Lernen des Praktikers (Supervisanden) im Hinblick auf sein Verhalten ist Gesprächsinhalt. Welche Inhalte dabei zur Sprache kommen,hängt von der Reflexionsweise des Supervisanden und der Phase des Lernprozesses ab.
Oben wurde gesagt, daß der emanzipatorische Ansatz J. Wilhelms sich nur teilweise mit dem lernorientierten Modell van der Waals decke; bei van der Waals werden im lernorientierten Modell der konkrete Praxisbezug und der gesellschaftliche Bezug zu wenig berücksichtigt. Der emanzipatorische Ansatz könnte erst eingelöst werden, wenn die Strukturelemente des"Ich"- als eines primär und sekundär sozialisierten Menschen, der in permanentem Lernen von Erwachsenensozialisation steht - (= normativer Entwicklung), des "Es", - das Thema, ob Arbeitsfeld, Institution, Klient oder das anstehende Problem (= theoretisch gefaßte Objektivität) und das "Wir" gleicher-

maßen beachtet werden. Die Strukturelemente beispielsweise der themenzentrierten Interaktion (Cohn 1974). könnten dazu methodisch eine Hilfe sein.

Das lernorientierte Modell van der Waals geht nicht, wie die beiden vorhergenannten, von einem materialen, sondern von einem - zumindest zunächst so scheinenden - mehr "formalen Hauptmotiv" aus.
Ein Vergleich mit dem emanzipatorischen Konzept von J. Wilhelm ist dann möglich, wenn in der Beratungstheorie van der Waals die im Mittelpunkt stehende Psychologisierung des Supervisanden überschritten wird, hin auf die Wahrnehmung gesellschaftlicher Bedingtheit des Denkens und Handelns.
Auch ein solcherart emanzipatorisch-lernorientiertes Modell könnte Wertfreiheit nicht schlechthin postulieren; es ist auf seine Weise gleichfalls ein normatives Modell.
Aufgrund dieser Modellanalysen ist es der Verfasserin nunmehr möglich, ihre erste Untersuchungsthese zu stellen:
Das mehrdeutige Selbstverständnis von Supervisoren läßt sich auf bestimmte Konzepte zurückführen.

Die Modellanalyse erlaubt es, eine zweite Untersuchungsfrage zu entwickeln.
Die kursbegleitenden Dozenten erklärten zu Beginn des Ausbildungskurses mit Bezug auf den zugeschickten Artikel zu "Modellen von Supervision": "als ein Lernziel im Rahmen der Ausbildung zum Supervisor wählten wir: Entwicklung einer eigenen Konzeption von Supervision und Befähigung, sie zu interpretieren und laufend kritisch zu überprüfen."[1] Mit dieser offenen Lernzielformulierung ermöglicht die Ausbildungsinstitution (hier die kursbegleitenden Dozenten), für die

---

[1] vgl. Anhang, S. 25

Ausbildung zum Supervisor emanzipatorisches Interesse, das die Selbstverfügbarkeit als Handlungsorientierung evoziert; nämlich die Entwicklung einer eigenen Konzeption von Supervision, die Befähigung, diese Konzeption zu interpretieren,und die Befähigung, diese Konzeption laufend kritisch zu überprüfen.

Die kursbegleitenden Dozenten machen darauf aufmerksam, daß "je nach seinem Wertsystem ein Supervisor die eine oder andere Konzeption von Supervision bevorzugen" wird. Die Ls. werden aufgefordert, sich in einen "fortdauernden Prozeß der Auseinandersetzung mit anderen Auffassungen" zu begeben, wozu der Artikel von van der Waals ein "Anstoß" sein sollte.
Von den Ausbildern wird nicht darauf hingewiesen, daß ein konfrontierender Anstoß zur selbständigen Konzeptentwicklung oder eine modellhafte Übernahme praktizierter Konzepte konkret in den "unterschiedlichen Lerngruppen" (vgl. formal-analytisches Modell der Ausbildung, S.24,25) erfolgen kann.
In der exemplarischen Skizzierung eines Ausbildungsganges zum Supervisor (vgl. Spezifizierung des Ausbildungsganges, S.23) wird beschrieben, daß die Ls. über "unterschiedliche Lerngruppen" in ihrem Lernprozeß zur selbständigen Durchführung von Supervision dem Einfluß verschiedener Supervisoren "ausgesetzt" sind.
Lernsupervisoren - Dozenten
Lernsupervisoren - Lehrsupervisoren
Lernsupervisoren - Regionalgruppenleiter.
Damit mögen Ls. je unterschiedlichen Wertauffassungen von Supervision begegnen, es sei denn, zwischen den Gruppen der Lehrenden (Doz., Lhs., Reg.) gibt es Konzeptabsprachen.

Mit dem Zielpluralismus könnte ebenso ausgedrückt sein, daß der Ausbildungsinstitution unterläuft, Ziele zu haben.

Aufgrund dieser Zwischenüberlegung kann die Verfasserin ihre zweite Untersuchungsthese einführen:

Es gibt Faktoren, die in besonderer Weise die Bildung der Konzepte beeinflussen.

Diese beiden Untersuchungsfragen haben (neben dem Interesse der Verfasserin als Beteiligter an diesen Fragen) den Vorteil, daß sie zugleich einen Rahmen für die Diskussion der Einzelergebnisse abgeben und diese in einen Zusammenhang rücken,- außerdem enthalten sie - zunächst implizit - auch die didaktische Fragestellung für eine Funktionsbestimmung der Supervisorenausbildung selbst.

2. Kapitel: Das Selbstverständnis von Supervisoren

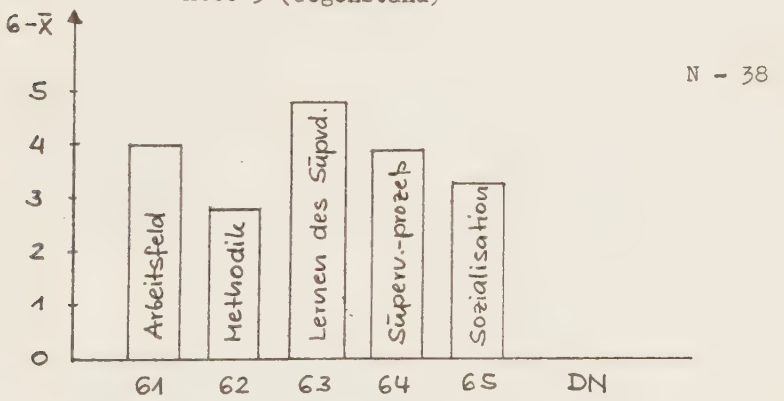
Erste Untersuchungsthese: Das mehrdeutige Selbstverständnis von Supervisoren läßt sich auf bestimmte Konzepte zurückführen.

2.1 Selbstauffassung und Evozierbarkeit von Supervisoren

2.1.1 Die in einer Ausbildung vorgegebenen Konzepte (Modelle) von Supervision sollen nun, unter verschiedensten Aspekten, geprüft werden. Dies kann mit den Ergebnissen zu verschiedenen Fragedimensionen geschehen. Dabei wird zunehmend mehr die Komplexität von Supervision aufgezeigt und die Schwierigkeit deutlich, vorgegebene Konzepte zu konkretisieren durch Evaluation und Interpretation. Auftakt des Vorhabens ist obige Abbildung 3. Sie zeigt, was nach Meinung der 38 Supervisoren einen Schwerpunkt im Supervisionsgespräch haben sollte.

FRAGE 23

Abb. 3 (Gegenstand)

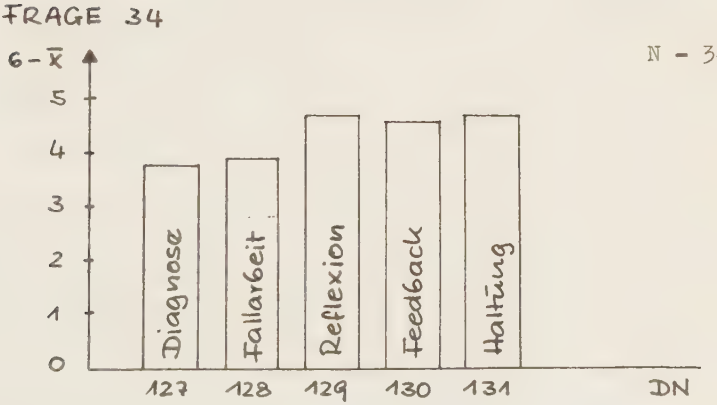


Mit der Abb. 3 fällt auf, daß die Methodik am geringsten gewichtet wurde. Eine signifikante Differenz wurde zwar nicht ermittelt. Für einen Vergleich 'Methodik' und 'Lernen' bestand keine Hypothese. Geht man aber von der nominalen Aussage aus und sieht bei Methodik einen Gewichtungswert um '3', steckt die Aussage dahinter, daß die Methodik für weniger wichtig gehalten wird.

Mit der Abbildung wird allgemein deutlich: 38 Supervisoren akzeptieren die Antwortkategorien als Kategorien von "Gegenstand" (Gesprächsinhalt, Schwerpunkt) der Supervision. Zwei Supervisoren ergänzen mit der Antwortkategorie "sonstiges" den Gegenstand von Supervision wie folgt: "es gehört zur Supervision, die gesellschaftlichen Zusammenhänge zu sehen, gekoppelt mit den aufgezeigten Antwortkategorien" (Nr. 33).
Es liegt mit einem Mittelwert von
4.82 das "Lernen des Supervisanden" an erster Stelle. Mit 4.oo das "Arbeitsfeld" an zweiter Stelle und mit 3.95 der "Supervisionsprzeß/Feedback" an dritter Stelle. Im weiteren werden, was erlaubt ist, die sechs Antwortkategorien den drei Bereichen v.d. Woals zugeordnet: Arbeitsfeld, Methodik, Lernen des Supervisanden. Das 'Feedback' und auch die'selbsterfahrene Sozialisation', sind in den Bereichen mit enthalten. Über Beedbeck kann im Supervisionsprozeß insbesondere der Bereich Arbeit oder methodische Vorgehensweise thematisiert werden. Die 'selbsterfahrene Sozialisation' ist eine auch inhaltliche Seite der Kategorie Lernen des Supervisanden und sie läßt sich im weiteren Sinne über die Kategorie Arbeitsfeld miterschließen.

So wird unter Schwerpunkten in der Supervision zunächst nur von den drei Bereichen gesprochen da vorläufig die wechselseitigen Beziehungen zwischen diesen Kategorien interessieren. Diese Kategorien werden im folgenden Grundkategorien genannt.

Für diese Grundkategorien ist über die Mittelwerte folgende Gewichtung gegeben:
Lernen des Supervisanden (Reflexionsfähigkeit) (4,82) das Arbeitsfeld (4.oo)
Methodik der Supervisanden (2.8o)
Die drei Grundkategorien des Gegenstandes von Supervision können über einige Antwortkategorien "methodische Elemente" (FN 34) verglichen und überprüft werden.
Abb. 4 zeigt zunächst das Profil der erfragten methodischen Elemente.
Die Abb. 4 zeigt, daß allein fünf Elementen eine wesentliche Bedeutung zugesprochen wird, auch der am niedrigsten gewichteten 'Diagnose', denn annähernd '4' ist noch sehr wichtig.
Die Mittelwerte für die Antwort zu Diagnose und Reflexion wurden mit Hilfe eines abhängigen t-Tests überprüft (bei N - 32; Ls. und Lhs). Die berechnete Differenz ergab einen



Den drei Grundkategorien "Gegenstand von Supervision" können folgende "methodische Elemente" zugeordnet werden:
Reflexion (4.63)
Behandlung/Prozeß der Fallarbeit (3.95)
Diagnose (3.74)

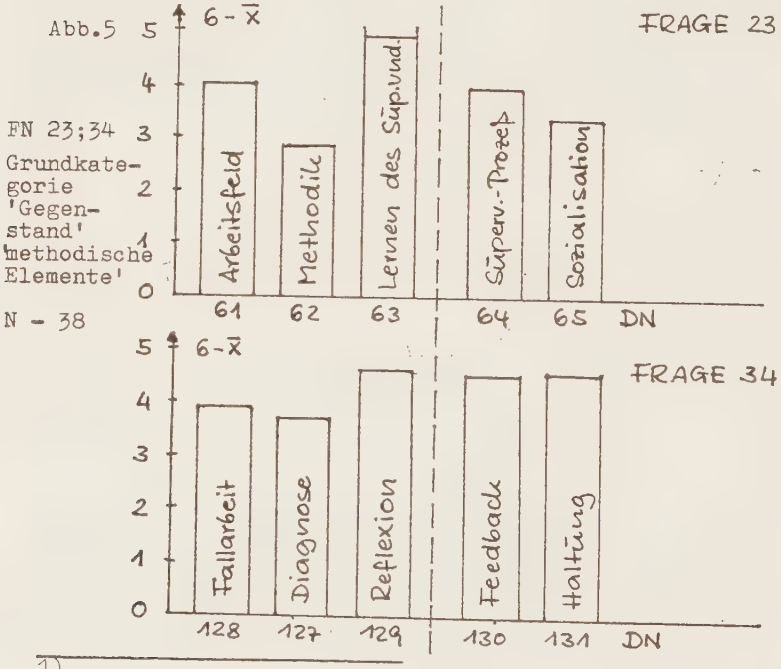
A-Wert von 3.41, der bei 31 Freiheitsgraden eine Wahrscheinlichkeit von p = o,oo2 hat.

Die Einstellung sowohl der lehrenden Supervisoren wie der Lernsupervisoren zu Schwerpunkten, Elementen von Supervision stellt sich in folgender Reihenfolge dar:

das Lernen des Supervisanden - Reflexion (4.82 : 4.63)
das Arbeitsfeld/Fallarbeit (4.oo : 3.95)
die Methodik des Supervisanden/Diagnose (2.8o : 3.74)

Die Profildarstellung Abb. 5 macht die Schwerpunkte plastisch.

Abb.5



1) Bei Frage 34 gehören die befragten Antwortkategorien unterschiedlichen Dimensionen an.
Hier werden bewußt nicht nur in engem Sinne methodische Elemente aufgeführt, sondern Aspekte, die in der Einzelsupervisionspraxis von Bedeutung sein können. Deshalb war keine Differenzierung vorgegeben und sowohl Prozeß/Fallarbeit = Gegenstand von Supervision, wie tatsächlich methodische Elemente der Supervision, wie "Diagnose" und zusätzlich "Haltung" = Einstellungskategorien in scheinbar einer Dimension gefaßt.

Prüfstatistisch wurde die Beziehung zwischen den Variablen überprüft, um signifikante Zusammenhänge oder Unterschiede aufweisen zu können (vgl. Anhang ^{2}, FN 23, 34.

Lernen des Supervisanden - Reflexion (DN 63 : 129):
Der Variablenvergleich Lernen des Supervisanden (Gegenstand) und Reflexion (methodisches Element) bringt für die Gesamtpopulation (N - 38) keine statistisch bedeutsame Differenz.

Arbeitsfeld - Prozeß der Fallarbeit (DN 61 : 128):
Wenn für Arbeitsfeld votiert wird als Gegenstand von Supervision, dann ist in der Regel auch der Prozeß der Fallarbeit ein wichtiges methodisches Element (hohe positive Korrelation, r = .51; p = o.ool, N - 37).

Methodik der Supervisanden - Diagnose (DN 62 : 127):
Eine hoch signifikante Differenz besteht zwischen den oben genannten Variablen (t = 4.21, p = o,ooo, N - 37). Wenn Diagnose als methodisches Element gewichtet wird, dann in der Regel nicht auch Methode des Supervisanden als Gegenstand von Supervision.

Obwohl Methodik des Supervisanden unter der Fragedimension 'Gegenstand von Supervision; und Diagnose unter der Fragedimension 'methodisches Element' von je 5 Antwortkategorien ihrer Fragedimension mit der geringsten Gewichtung gewählt werden (2.8o : 3,74), läßt der dennoch auffallend hohe Wert der Diagnose eine Interpretationenzu, die als Erfahrungswert aus der Praxis gewonnen wurden.
Diagnose als Handlungskompetenz hat eine Bedeutung als flexibles diagnostisches Denken, z.B. indem ein Problem nach verschiedenen Perspektiven in theoretischen Annahmen hypothetisch (diagnostisch) befragt, analysiert wird.
Zum andern kann angenommen werden, daß zwar nicht ein allgemein methodisches Können des Supervisanden Gesprächsgegenstand ist, wohl aber

eine diagnostische Fähigkeit, eventuell innerhalb einer bestimmten Methodentheorie. Gleichwohl bleibt zu beachten, daß Methodik und Diagnose einen geringen Stellenwert haben.

Festzuhalten ist nach dem bisher aufgewiesenen Selbstverständnis der Supervisoren: 1. das Lernen des Supervisanden ist vorrangiger Gegenstand von Supervision, daß 2. Reflexion das vorrangig methodische Element im Supervisionsprozeß ist. (vgl. auch Abb. 1o, S. 86)

Dies zieht die Frage nach sich, was das Lernen inhaltlich meint, worüber nachgedacht wird, und ob es Reflexion über Handeln und über die reflektierten Inhalte gibt, über die Supervision selbst und woraufhin gelernt wird.

Zur Illustration werden hier Explorationstexte wiedergegeben:

"Alle drei Schwerpunkte ... korrespondieren miteinander. Die anderen übrigens auch und sie können in sich nicht isoliert gesehen werden. Das Verhältnis von Diagnose und Handeln muß ein permanentes sein und das von Handeln und Reflexion ein permanentes ... die Frage, wann setze ich welches Gewicht - sehr schwer, das generell festzulegen. ... Reflexion soll ... im erweiterten Rahmen geschehen, so wie ich Habermas ausführte" (bezieht sich auf das emanzipatorische Erkenntnisinteresse bei Habermas) (FN 34; Nr. 33, 26; Lhs., Reg.)

"Typisch scheint mir für diese Situation (Supervision), daß Reflexion und Feedback eben nicht nur an dem Hier und Jetzt gemessen werden, sondern an der beruflichen Situation. Von daher glaube ich, daß eine ziemlich eingehende Auseinandersetzung mit der Frage, was will ich eigentlich, wann tue ich das, was tue ich eigentlich, in welcher Situation unter welchen Bedingungen tue ich es und für welche Menschen setze ich mich ein und welchen Systemen helfe ich oder welche hindere ich, daß ... daß es also ausgesprochen bezogen sein soll auf das Erlebnis der eigenen Handlungsfähigkeit, die der Mensch hat." (FN 34, Nr. 37, Doz.2)

Nach den explorativen Begründungen der Befragten (zu FN 23 bzw. FN 34) wird inhaltlich wahrscheinlich ein Zusammenhang hergestellt zwischen "Lernen des Supervisanden" und "Fallarbeit" und ein erweiterter Zusammenhang zwischen Handeln, Methode und Reflexion.

Die nächsten Untersuchungsschritte werden von dem Gedanken geleitet, wenn es Konturen bzw. Strukturen von Supervisionskonzepten gibt, dann müßten über einen sich zeigenden Rahmen mögliche Inhalte abgesteckt werden können.

Die Modelle von Supervision nach van der Waals und die Überlegungen der kursbegleitenden Dozenten hierzu wurden schon kurz aufgegriffen (vgl.Anhang, S.25). Van der Waals zeigte drei Modelle: das arbeitsorientierte Modell, das lernorientierte Modell und das inhalts-/methodenorientierte Modell.

Die Dozenten modifizierten van der Waals, indem sie schreiben, daß sie als ein Lernziel im Rahmen der Ausbildung zum Supervisor die Entwicklung einer eigenen Konzeption wählten.
Der Artikel "Überlegungen zu Modellen von Supervision" scheint Dozenten und Lernenden gleichermaßen wichtig:
- den Dozenten, indem sie zu Beginn der Ausbildung den Lernenden diese "Überlegungen zu Modellen von Supervision" zumuten,
- den Lernenden,die noch beim Abschluß der Ausbildung mit 95 % die Wichtigkeit dieses Artikels ("von der angegebenen Literatur für sie als bedeutsamen theoretischen Input") hervorheben.

Die folgende Abbildung will verdeutlichen, wie dieser Artikel im Verbund mit weiteren theoretischen Schriften das Interesse der Lernsupervisoren findet (Abb. 6).

FN 15, DN 21 - 33, N - 2o
Während der bisherigen Ausbildung wurden Ihnen von seiten der Dozenten verschiedene Papiere theoretischen Inhaltes zum persönlichen Studium übergeben.
Welche theoretischen Inputs waren oder sind Ihnen als Erkenntnis direkt für das Einzelsupervisionsgeschehen von Bedeutung?
Was war von der angegebenen Literatur für Sie bedeutsam?

Folgende Arbeitspapiere wurden den Ls. wie den Lhs. und Reg. ausgehändigt:

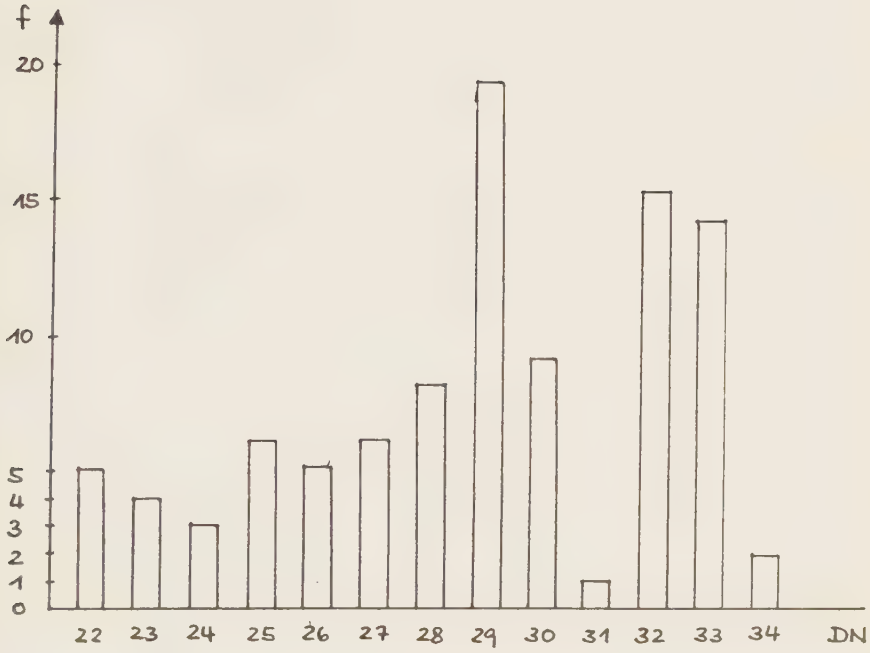
22. Der typische Aufbau einer Organisation bzw. Institution
23. Der Sozialarbeiter (Fotokopie aus einer Zeitschrift: Macht Supervision emazipatorische Lernprozesse machbar? von H. Lander)
24. Attitüden - Attitüdenänderung (B. Oberhoff)
25. Abwehrmechanismen
26. Die Theorie der kognitiven Dissonanz, Festinger
27. Arbeitsmanuskript von E. Knieschewski
28. Auswertung von Lernveranstaltungen (B. Oberhoff)
29. Überlegungen zu Modellen von Supervision(Schönhuber)
3o. Supervision (Definitionen) gehört zu Nr. 9 (Schönhuber)
31. Was können Sie aus Ihren bisherigen Supervisionserfahrungen gebrauchen für Ihre Tätigkeit als Supervisor?
32. Lehren und Lernen (Roger)
33. Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung
34. Sonstiges

Von den dreizehn angegebenen Schriften entfällt für die Auswertung die erste Schrift; die Schrift Nr. 11 ist ein fingierter Artikel. Es sollte damit überprüft werden, wieweit konzentriert, bewußt oder nur beliebig angekreuzt wird. Diese Frage wird einmal angekreuzt.
Siehe folgende Abb. 6

FRAGE 15

Add. 6

(Häufigkeit der Nennungen)



Hier interessiert vor allem der Stellenwert von DN 29, der in der Abb. 6 besonders deutlich wird. (Die weiteren Ergebnisse werden auf S. 1[illegible] ff; 163 ff interpretiert).

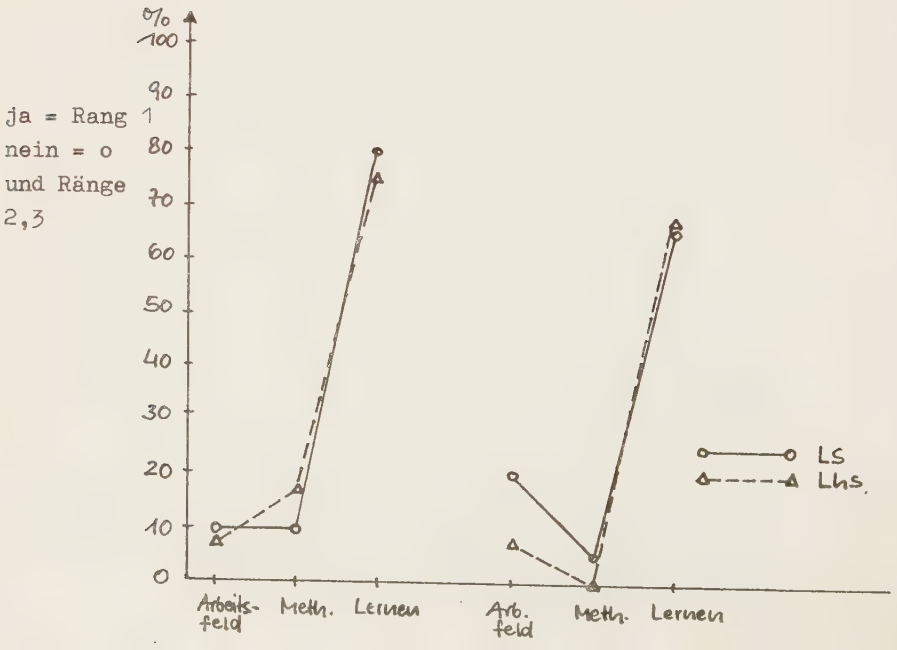
Um das Interesse der Ls. so präzise wie möglich zu erheben, wurde bei Frage 15 (siehe Abb. 6) der hier zur Diskussion stehende Artikel von van der Waals unter zwei Fragestellungen aufgeführt. Der zu dem Artikel hinzugefügte Beitrag zu unterschiedlichsten Definitionen von Supervision wurde auf dem Fragebogen getrennt aufgeführt. Mit Hilfe dieser Trennung konnte das Ergebnis bestätigt werden, daß der Beitrag von van der Waals besondere Beachtung findet (vgl. Abb. 6).

Vor der Frage nach den Modellen von van der Waals wird in der Befragung besonders darauf hingewiesen, daß die Dozenten "als ein Lernziel im Rahmen der Ausbildung zum Supervisor" (vgl. FN 51) die "Entwicklung einer eigenen Konzeption von Supervision und die Befähigung, sie zu interpretieren und laufend kritisch zu überprüfen", gewählt haben. Die Ls. hatten die Möglichkeit - sie waren direkt dazu aufgefordert -, hierzu Stellung zu nehmen - in den Fragen: wie ist dieses Lernziel gemeint? Nehmen Sie an, daß Sie eine eigene Konzeption entwickeln konnten?, während die Lehrenden gefragt wurden, ob eine eigene Konzeption von seiten der Ls. entwickelt wurde . Durch diese Möglichkeit, eine persönlich entwickelte Konzeption darstellen zu können, sollte die unkritische Favorisierung der drei Supervisionsmodelle nach van der Waals vermieden werden, nach denen erst danach gefragt wird (FN 51,2).
Mit einer Frage (FN 51,2 DN 195) war die Möglichkeit der statistischen Erfassung eines eigenen Modells und Konzeptes statistisch gegeben. Insgesamt wurde explizit nur von einem Teilnehmer geäußert, er könne mit den Modellen von van der Waals und den Modellkategorien nichts anfangen (Nr. 1). 37 Supervisoren stimmen einzelnen oder mehreren Modellorientierungen zu.
Der Verfasserin scheint es angebracht, die Konturen von Konzepten deutlicher nachzuzeichnen, bevor versucht wird, auch inhaltlich und in Details Stellung zu den Aussagen der Befragten zu nehmen.

Durch einen Vergleich der Grundkategorien Gegenstand der Supervision und der Antwortkategorien Modelle von Supervision können die Konzeptkonturen deutlicher nachgezeichnet werden.

Die Ergebniserarbeitung zu den "Modellorientierungen" erfolgt in direkter Anlehnung an van der Waals: "welches der drei Modelle strebten Sie an? Oder keines der Modelle, dann welches?" (FN 51,2 DN 192 bis 196); sowie in indirekter Anlehnung an van der Waals: "Was strebten Sie als Supervisor an?" Für die Beantwortung sind typische Passagen aus van der Waals zu den drei Modellorientierungen wiedergegeben, ohne daß diese Modellorientierungen explizit genannt werden (FN 4o,2 DN 165 bis 167).
Zur Veranschaulichung dient eine Profildarstellung (Abb. 7).

Abb. 7 FN 40.2 FN 51.2



Bei der direkten Frage nach dem angestrebten Supervisionsmodell ergibt sich eine Rangfolge:

1. Stelle: N - 36 das lernorientierte Supervisionsmodell
Ls., Lhs., Reg.

N - 2 das inhalts-/methodenorientierte Modell
das arbeitsorientierte Modell
Doz.

2. Stelle: N - 32 das arbeitsorientierte Supervisionsmodell
Ls., Lhs.

3. Stelle: N - 4 das arbeitsorientierte Supervisionsmodell
Reg.

N - 36 inhalts-/methodenorientiertes Modell
Reg., Ls., Lhs.

Bei der indirekten Frage nach dem "was strebten Sie als Supervisor an?" steht an

1. Stelle: N - 38 das Lernen des Supervisanden

2. Stelle: N - 38 die Methodik des Supervisanden

3. Stelle: N - 38 das Arbeitsfeld.

Dieser auffallende Befund wird mit den Aussagen zum Gegenstand von Supervision (FN 23) und den methodischen Elementen (FN 34) verglichen (vgl. Abb. 5 und Abb. 8).

Abb. 5
N - 38
zusammengefaßt
über alle
vier Gruppen

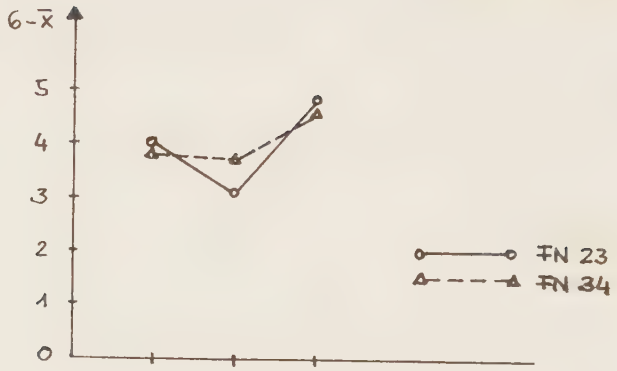


Abb. 8
N - 32
absolute Häufigkeiten der ja-Antworten
(Ränge 1 - 3
als ja-Antwort)

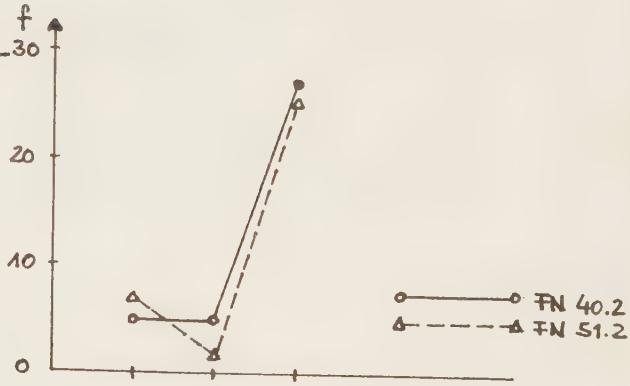
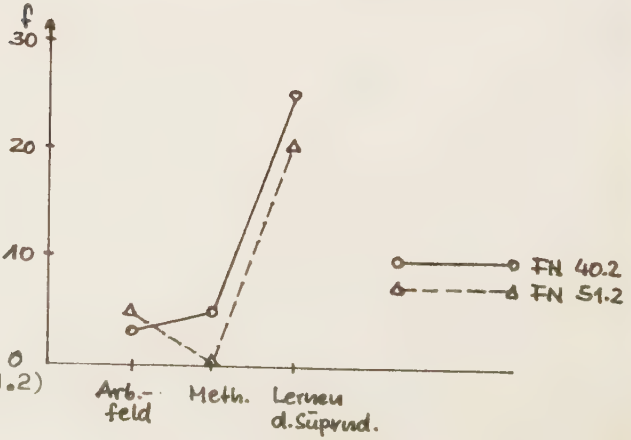


Abb. 9
N - 32
(Rang 1 = ja-
Antwort, alles
andere=nein)



vgl. Anhang[2],
Tabelle zu
FN 23;34;40.2;51.2)

Der Vergleich wird wie folgt interpretiert:

1. Das Lernen des Supervisanden soll im Supervisionsprozeß im Vordergrund stehen.

2. Die Betrachtung des Profils zu Abb. 5 zeigt, daß die drei Grundkategorien (Lernen, Arbeit, Methode) fast gleichwertige Grundelemente des Supervisionsgespräches sind.
   Ein Profilvergleich jedoch zwischen den begrifflich gleichen Gegenstandskategorien und Modellkategorien zeigt erhebliche Abweichungen, während die Priorität von Lernen des Supervisanden/lernorientiertes Modell konstant hoch bleibt, eher eine leichte Tendenz weiter nach oben anzeigt. Diese Tendenz macht deutlich, daß nicht nur das Lernen des Supervisanden Vorrang hat, sondern daß auch der semantischen Bedeutung zugestimmt wird, die van der Waals diesem Lernen gibt, nämlich:

   gemeinsam wird nach Lernmöglichkeiten gesucht, Lernblockierung ins Gespräch gebracht, entsprechend werden Inhalte angeboten.
   Handeln/Erfahrung/Inhalte werden gleichermaßen integriert. Die Themen stammen nicht aus dem Methodiksystem (FN 4o,2; DN 167).

   Man kann vermuten, daß der starke Abfall von arbeitsorientiert und inhalts-/methodenorientiert (vgl. Abb. 5 und 9) zusammenhängt mit den semantischen Bedeutungen, die van der Waals den Kategorien unterlegt und die von den Supervisoren abgelehnt werden. Supervisoren wollen nicht bzw. sehr wenig, daß Supervision ein Prozeß ist, in dem das Berufssystem/die Berufsethik im Mittelpunkt steht. Auch wollen sie nicht über Einübung Methoden lernen, um die "übertragenen Aufgaben methodisch verantwortbar erfüllen (lassen) zu können"(FN 4o,2; DN 165).
   Hier können nun weitere Ergebnisse der Befragung interpretierend eingefügt werden:

Supervisoren wollen aber wohl

über Bearbeitung seiner (des Supervisanden) persönlichen wie beruflichen Konflikte Verbesserung der Arbeit des Supervisanden im Arbeitsfeld am Arbeitsproblem (Klientel) (FN 26, DN 91) erreichen.

Diese Einstellung haben 6o % der Ls. und 44 % der lehrenden Supervisoren.

3. So gesehen können die Supervisoren auch an zweiter Stelle eine "Einübungsmöglichkeit im Sinne der Vermittlung von methodischer Arbeit" zur Verbesserung von "Gesprächsführung nach einer bestimmten Schule zustimmen, - 4o % : 33 % (FN 26; DN 92).

Supervisoren wollen nicht bzw. noch weniger, daß Supervision ein Prozeß ist,

in dem "Theorien, Techniken, Haltungen eingeübt werden", die über "Kontraktabsprachen" kontrolliert werden".

Auch sind nur 5 % der Ls. und 6 % der lehrenden Supervisoren der Meinung,

daß "es in der Supervision darum geht, eine bestimmte sozial-agogische Methode, die einer bestimmten methodischen Schule (z.B. der diagnostischen Schule in der Sozialarbeit) zuzuordnen ist, einzuüben" (FN 14 a).

Supervisoren wollen aber wohl mit 95 % : 94 %,

"daß der Supervisand seine eigene "Methode des Handelns" unter Berücksichtigung der professionellen Dimension entdeckt und immer weiter entwickelt. Dazu können beispielhaft Elemente aus verschiedenen methodischen Richtungen mit der Praxis in Verbindung gebracht werden." (FN 14 b).

An den Problemen des Arbeitsfeldes und nicht für die Förderung des Berufs soll scheinbar in der Supervision gearbeitet werden. Die inhaltlichen Probleme sollen die adäquate "Methode" eines persönlichen Handelns fördern helfen. Nicht die Methode oder eine Schule sollen die Inhalte bestimmen, sondern die Inhalte der Probleme sollen die Methode des Handelns entdecken und weiter entwickeln helfen.

Die Annahme, daß Arbeitsorientiertheit und Inhaltsorientiertheit/Methodenorientiertheit mit den semantischen

Bedeutungen van der Waals weniger Beachtung finden scheint bestätigt.

Die bisherigen Ergebnisse bei der Gesamtgruppe von 38 Supervisoren erweisen, daß die Tendenz zu einem "integrierenden Konzept" besteht, wie ein solches in den Aussagen zum Gegenstand von Supervision (vgl. Profil, Abb. 5 S. 82) sichtbar wird.
Diese Annahme wird durch Doz. 1 bestätigt, der in einem Interview feststellt, die Lhs. sollten in ihrem Lernprozeß mit den Lernsupervisoren besonders auf die Bezugnahme auf das Arbeitsfeld achten, die Regionalgruppen besonders das Lernen des Supervisanden/Lernsupervisors durch intensivere Arbeit auf der interaktionellen Prozeßebene fördern, während er seine Dozentenrolle eher in der Vermittlung von Inhalten und Theorien für die Supervision sieht.

Dozent 2 differenziert und plädiert für ein Konzept, das sich nicht einseitig ausrichtet:

"... ich sehe das so, er (der Supervisor) muß eine praktische, methodische Kompetenz haben, er muß eine Lehr-/Lernkompetenz haben und er muß eine theoretisch politisch-/ideologische Kompetenz haben."
Zu "praktisch methodischer Kompetenz": "... Kenntnis von Praxis, von Methoden in dieser Praxis ... und darin auch geübt sein,...
er muß selbst ... in dieser Praxis methodisch gearbeitet haben und das intensiv reflektiert haben..."

Zu "Lehr-/Lernkompetenz": "... daß der Supervisor Lehrfähigkeiten mitbringt, also didaktische Fähigkeiten, d.h., daß er das Lernen des Supervisanden, das Praxislernen ... zu fördern in der Lage ist, ... (dazu) gehören eine Reihe kommunikativer Wahrnehmungsqualifikationen.

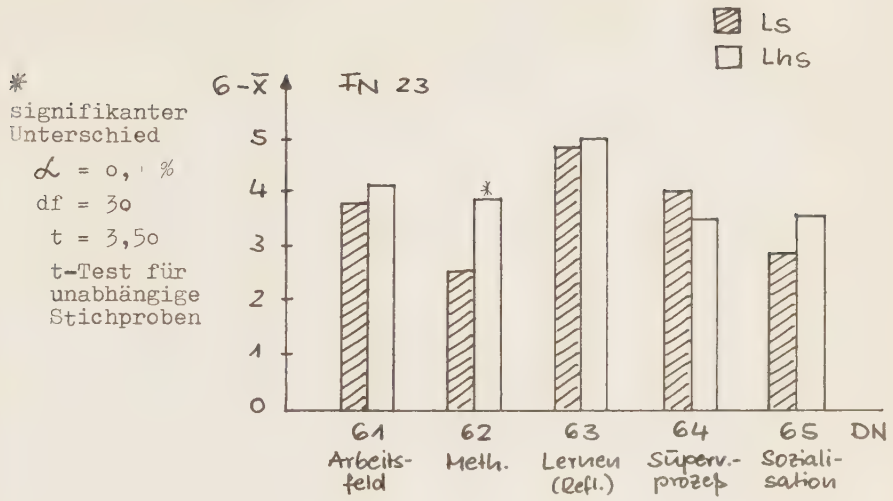
Zu "theoretisch-politische Kompetenz": "... (Dozent 2 wechselte selber den Begriff ideologisch zu politische Kompetenz um), d.h., daß er die relevanten wissenschaftlichen Erkenntnisse kennen und vermitteln muß und auch auf ihre Relevanz für Supervision auswerten (kann) ... das hat zum anderen ... mit Fragen von Zielorientierung (zu tun), mit Fragen der politischen Dimension - des politischen Einflusses von Supervision damit muß man sich auseinandergesetzt haben und das auch bewußt in die Supervision mit hineinnehmen.

Generell denke ich, daß in allen Bereichen (Lerngruppen) darüber gelernt wird. Trotzdem gibt es bestimmte Schwerpunkte ... Auseinandersetzung mit Theorie und ... mit den Zielen (wohl) sehr stark im Kursabschnitt, (den Blockseminaren), während in der fachlichen Begleitung (Lehrsupervision) sehr viel stärker Fragen des praktischen Vollzuges der Supervisionstätigkeit bearbeitet, reflektiert, geübt ... gelernt wird." (FN 2, Nr. 37).

Es ist zu fragen, ob ein so benanntes "integrierendes Supervisionskonzept" in Praxis und Selbstverständnis der Supervisoren gegeben ist, ob es zwischen den "unterschiedlichen Lerngruppen" Übereinstimmungen oder Differenzen gibt.

Wie das folgende Blockdiagramm (Abb. 1o) zeigt, besteht nach einem Mittelwertvergleich (t-Test) zwischen Lhs. und Ls. zur Frage nach dem Gegenstand von Supervision eine signifikante Differenz. Die Lhs. gewichten die Methodik des Supervisanden als Gegenstand des Supervisionsprozesses weit höher im Lernprozeß von Supervision als die Ls.

Abb. lo



* signifikanter Unterschied
α = o,1 %
df = 3o
t = 3,5o
t-Test für unabhängige Stichproben

Zwischen Ls vs. Lhs sind keine signifikanten F-Werte feststellbar. Die Varianzen können als homogen bezeichnet werden. Die Variabilität der Urteile, die über die Varianzen statistisch erfaßt sind, werden in beiden Gruppen (Ls vs. Lhs) statistisch gleich gesehen. Eine Auffälligkeit zeigt sich bei DN 63. Die Lhs haben diese Variable ohne Ausnahme mit '1'($6-\bar{X} = 5$) angekreuzt. Die Streuung ist somit 'o'. Von daher verbietet sich ein F-Test. (vgl. Anhang [2]).

Für die hier anstehende Fragestellung weist diese Signifikanz darauf hin, daß die Einstellungen zu den Schwerpunkten in Supervisionskonzepten unterschiedlich vertreten werden. Das Ausbildungskonzept der Dozenten deckt sich wahrscheinlich nicht mit dem Ausbildungsschwerpunkt der Lhs. in der Lehrsupervision.[1)]
Für die Gesamtgruppe ist festzustellen (vgl. Abb.8,9,S.82): wird direkt nach dem Arbeitsfeld und der Methodenorientiertheit gefragt (FN 23; 51,2), dann werden Arbeitsfeld und Methodik voneinander abgesetzt zugunsten einer höheren Bewertung des Arbeitsfeldes, - die Lhs. schließen sich hier allerdings nicht ein. Nach einem Mittelwertvergleich der beiden größeren Gruppen Ls. und Lhs. wird von den Lhs. die Bedeutsamkeitsfolge genau umgekehrt gesehen: die Methodik wird höher gewichtet als das Arbeitsfeld (vgl. t-Test, Anhang [2]FN 23, 51).
Wird indirekt nach dem Prozeß der Fallarbeit/Behandlung und der Einübung von Methoden/Haltungen gefragt (FN 34; 4o,2),sind Arbeit im Arbeitsfeld und Arbeit an methodischer Befähigung zusammengefaßt über die Gruppen Ls. und Lhs. fast gleichgewichtig (vgl. Text im Fragebogen, Anhang, S. 1, FN 4o,2).
Es scheint, daß wenn kategorial und nicht inhaltlich gefragt wird, Arbeitsfeld und Prozeß der Fallarbeit/Behandlung vor der methodischen Anwendung und Diagnose höher gewichtet werden. Wird indirekt inhaltlich gefragt, werden Prozeß der Fallarbeit und Diagnose gegen berufliche Arbeit/Berufssystem und Einübung von Theorien/Techniken kaum abgesetzt (vgl. t-Test Mittelwertvergleich der Antwortkategorien, Anhang[2], FN 23,34).

Mittels der Selbst- und Fremdwahrnehmung wird im nächsten Schritt die Klärung weiter vorangetrieben, ob es Übereinstimmungen oder Differenzen bezüglich eines "integrierenden Konzeptes" oder hinsichtlich anderer Super-

---

[1)] Diese signifikante Differenz wird an anderer Stelle nochmals diskutiert werden (S. 219 ff.), wie auch das Sampel, das eine einheitliche Meinung einnimmt, mit der deutlichen Tendenz, die Sache in Richtung '4' zu beurteilen.

visionskonzepte gibt. Es ist festzuhalten, daß die verschiedenen Komponenten gleich gewichtet werden. Wenn aber der Zwang besteht, sich für ein Konzept zu entscheiden, wird deutlich vorrangig das Lernorientierte gewählt. Es soll versucht werden, den semantischen Aspekte der Kategorien über die Aussagen der Befragten nachzugehen um klärender interpretieren zu können.

2.1.2 Präferenz für unterschiedliche Modellorientierungen bei den Supervisoren

Während des Interviews wurden die Schwerpunkte im Supervisionsprozeß lernorientiert, inhalts-/methodenorientiert, arbeitsorientiert in dreifacher Hinsicht erfaßt. Diese drei Arten der Erfassung werden kurz zusammenhängend beschrieben und anschließend einzeln mit graphischen Mitteln ausführlicher erläutert.
Mit der anschließenden Frage "welches der drei folgenden Modelle streben Sie an?" konnte in einer Einschätzung der eigenen Modellorientierung mit einer Rangvergabe von 1 bis 3 als "wollen" und/oder subjektiv empfundenem "sollen" angegeben werden (vgl. Tabelle 1, A, S. 91). Mit der zusätzlich möglichen Aussage "wenn keines von diesen Modellen, dann welches?" bestanden vier Antwortmöglichkeiten zur Diskussion.
Wie schon erwähnt, hat nur ein Supervisor sich von den vorgegebenen Modellorientierungen distanziert. Dieser formulierte sein Konzept als ein "Konflikt- und Entwicklungskonzept", gab explorativ hierzu keine weiteren Erläuterungen.

Alle anderen Supervisoren identifizierten sich mit einem oder mehreren der angegebenen Schwerpunkte: Lernen, Arbeit, Methode, so daß in einem nächsten Schritt die Selbst- und Fremdeinschätzung in den unterschiedlichen Lerngruppen erfolgte: "wie wurde der Lernprozeß schwerpunktmäßig erlebt?" (vgl. Tabelle 1, B, S. 91).
Die Ls. bilden die Gruppe, die alle Lernformen zur Einübung in die Rolle Supervisor erlebte. Sie konnten eine

Selbsteinschätzung zum durchgeführten "eigenen" Supervisionsprozeß in der Dyade Ls./Supervisand vornehmen, sowie auch eine Fremdeinschätzung der erlebten, durchgeführten Lernprozesse:

in der "Kursarbeit" (Blockseminare) = Einschätzung der Intention der Dozenten.
Ls. → Doz.

In der "Mentorenarbeit" (Lehrsupervision) = Einschätzung der Intention der Lehrsupervisoren.
Ls. → Lhs.

In der "Regionalgruppenarbeit" = Einschätzung der Intention der Regionalgruppenleiter.
Ls. → Reg.

Die Lehrsupervisoren schätzen den Schwerpunkt ihrer Orientierung in der lehrenden Tätigkeit, der Lehrsupervision, ein und geben zusätzlich aufgrund ihrer Wahrnehmung an, nach welchem Schwerpunkt der Lernsupervisor eher in der eigenen Supervision, nämlich der Dyade Ls./Supervisand, arbeitete.
Ls. ← Lhs.

Die Regionalgruppenleiter geben die Modellorientierungen nach ihrer Selbsteinschätzung für die Regionalgruppenarbeit an.

Die Dozenten geben die Modellorientierungen nach ihrer Selbsteinschätzung für die Kursarbeit (Blockseminare) an.

Über eine graphische Selbstdarstellung hatten die 38 Befragten nochmals Gelegenheit, ihren "persönlichen Standpunkt" zur "durchschnittlich durchgeführten Supervisionspraxis" zu markieren. Hierfür wurde den Befragten eine Aussage von van der Waals vorgegeben: "Es ist unwahrscheinlich, daß in der Praxis eines der drei Modelle in Reinkultur vorkommt. An dem folgenden Modell läßt

sich der eigene Standpunkt in Beziehung zu den genannten setzen, d.h. er wird auf einem Punkt der Linien oder im Raum des Dreiecks liegen." (vgl. die Darstellung, S. 96).

Die Präferenzen gegenüber den unterschiedlichen Modellorientierungen lassen sich wie folgt darstellen: die direkte Zuordnung durch die Befragten selbst und die jeweilige Fremdeinschätzung werden in ein Verhältnis zueinander gesetzt. Hiermit kann deutlich gemacht werden, in welchem Modell Lernende und Lehrende ihre Schwerpunkte setzen und welchem Modell die größte Gewichtung und der meist bedeutende Inhalt für das Lernen in der Supervision zugesprochen wird.

Die Ergebnisse werden in zwei Schritten in ein Verhältnis zueinander gesetzt und dargestellt: durch eine "Variablenzuordnung" der unterschiedlichen Lerngruppen nach der Selbst- und Fremdeinschätzung, die wie folgt in einer Tabelle (1) vorgestellt und in einem weiterführenden Text dazu erläutert wird. Anschließend erfolgt die Darstellung der graphischen Selbstdarstellung und der Vergleich mit den vorhergehenden Ergebnissen.

Variablenzuordnung — Tabelle 1

	a) arbeitsorientiertes Modell				b) inhalts/methoden-orientiertes Modell					c) lernorientiertes Modell					
	FNR	DN	Ls.	Lhs.	R.	D.	FNR	DN	Ls.	Lhs.	R.	D.	FNR	DN	Ls.	Lhs.	R.	D.	A) Selbsteinschätzung
Prozentvergleich	51,2	192	20%	8%	25%	50%	51,2	193	5%	17%	25%	50%	51,2	194	75%	75%	75%	100%	
Rangtransformation	Welches Modell strebten Sie an?		2.	3.	2.	2.			3.	2.	2.	2.			1.	1.	1.	1.	
B 1) Fremdeinschätzung	51,2 bis 199	196	25% ← Lhs.				51,3	196-199	17% ← Lhs.				51,3	196-199	58% ← Lhs.				
Rangverteilung und Prozentvergleich	Welches Modell wurde in den Lernprozessen durchgeführt?		Ls. → 10%						Ls. → 15%						Ls. → 70%				
			Ls. ——→ 20%						Ls. ——→ 30%						Ls. ——→ 45%				
			Ls. ——————→ 10%						Ls. ——————→ 50%						Ls. ——————→ 35%				
	Widerspruch:		Ls.		Doz.								Widerspruch:		Ls.		Doz.		
B 2) Rangverteilung je Modell bezogen auf die Lehrenden			2.	1.	2.				3.	2.	1.				1.	2.	3.		
	An 1. Stelle Einfluß empfunden durch Regionalgruppenleiter						An 1. Stelle Einfluß empfunden durch die Dozenten						An 1. Stelle Einfluß empfunden durch die Lehrsupervisoren						
B 3) Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung zusammengefaßt	51,2 bis 199	196																	
Prozentuale Zusammenfassung der "unterschiedenen Lernprozesse"	Welches Modell wurde in den unterschiedenen Lernprozessen durchgeführt?		27%	16%	17%	10%			14%	12%	21%	45%			50%	72%	58%	41%	
			N = 20	20	20	20													
			12	12	4	2													
			32	32	24	22													
Verteilung der Ränge von 1-3 je Modell zwischen den Lehrenden ↔ Ls. und Ls. ↔ Supervisand				1.	2.	3.				3.	2.	1.				1.	2.	3.	
			2.						3.						1.				

Im folgenden Text (S. 92) wird die Tabelle erklärt. Die rechts auf der Tabelle eingeführten Bezeichnungen A; B1); B2); B3) sind in der folgenden Erläuterung aufgenommen, um dem Leser ein leichteres Verfolgen anhand der Tabelle zu ermöglichen.

Die "Variablenzuordnung" enthält die Selbsteinschätzung (vgl. A) der Befragten gegenüber den Modellen als angestrebtem Lernprozeß über die Angabe der Häufigkeiten. Die Häufigkeit der Angaben erfolgt für jede Gruppe der Befragten getrennt (Ls., Lhs., Reg., Doz.). Für jede Gruppe wird entsprechend der Gewichtung eine Rangtransformation vorgenommen, verteilt über die drei Modelle. Von der Grundgesamtheit (N-38) wird das lernorientierte Modell mit großem Abstand vor den anderen Modellen angestrebt. An zweiter Stelle folgt das inhalts-/methodenorientierte Modell und - für Doz. und Reg.- gleichrangig das arbeitsorientierte Modell. Ls. dagegen streben in ihrer Selbsteinschätzung mehr den arbeitsorientierten Supervisionsprozeß an und sind an dritter Stelle inhalts-/methodenorientiert. Lhs. schätzen ihre Intention für den inhalts-/methodenorientierten Lernaspekt höher ein als die Ls.

Das Ergebnis der Selbsteinschätzung wurde mit der Fremdeinschätzung konfrontiert, die nicht immer übereinstimmen (vgl. B_1).

Ein Widerspruch besteht zwischen den Aussagen von Ls. und Doz.: die angestrebte Arbeitsorientiertheit von seiten der Dozenten wird nur von 1o % Ls. wahrgenommen. Die Lernorientiertheit stellt sich gleichfalls widersprüchlich dar. Ls. nehmen ein lernorientiert praktiziertes Lehrverhalten bei den Doz. nur gering wahr, während die Doz. sich selbst im Lehrverhalten prozentual hoch lernorientiert wahrnehmen.

Wird nach den Prozentwerten eine Rangtransformation durchgeführt je Modell, bezogen auf die Lehrenden, ergeben sich Schwerpunkte, wie Doz. 1 sie sich in der Exploration für den Lernprozeß in die Rolle Supervisor vorstellt: die Ls. sollten in der Lehrsupervision schwerpunktmäßig den lernorientierten, in der Regionalgruppe den arbeitsorientierten, in den Blockseminaren den

inhaltlichen Aspekt erfahren als Perspektiven, die im Supervisionsprozeß gleichermaßen zu beachten seien. Die Ls. drücken bei der Fremdeinschätzung aus, daß sie diese Schwerpunkte in den unterschiedlichen Lerngruppen als Einfluß erlebt haben. Trotzdem darf nicht übersehen werden, daß mit 25 % : 2o % (Selbsteinschätzung - Fremdeinschätzung) der arbeitsorientierte Aspekt nur gering beachtet wird. Wenn 2o % der Ls. diesen Aspekt als Lernangebot in der Regionalgruppe spezifisch erfahren haben wollen, handelt es sich wahrscheinlich um eine der vier Regionalgruppen, in der über die Verhaltensweisen der Teilnehmer auch die Verhaltensweisen im Arbeitsfeld und weitere Inhalte hierzu thematisiert wurden. Bei den drei anderen Regionalgruppen könnte man vermuten, daß eher im Hier- und Jetzt-Verfahren gruppendynamisch gearbeitet wurde; das Arbeitsfeld ist nach der Wahrnehmung der Ls. weniger thematisiert.

In einer Zusammenfassung der Selbst- und Fremdeinschätzung je unterschiedliche Lerngruppe in % (Ls./ Supervisand, Ls./Lhs, Ls./Reg., Ls./Doz.)und einer anschließenden Rangtransformation kann erneut deutlich gemacht werden, in welcher Gewichtung das Interaktionssystem je Lerngruppe, welche Modellorientierung vorrangig beeinflußt. Als Endzusammenfassung ergibt sich folgendes Bild: (siehe Tabelle B_4)

lernorientiert	Rang	Lerngruppe	arbeitsorientiert	Rang	Lerngruppe	inhaltsorientiert	Rang	Lerngruppe
50%	1.	Ls-Supvd.	27%	2.	Ls-Supvsd.	14%	3.	Ls-Supvsd.
72%	1.	Lhs-Ls	16%	2.	Lhs-Ls	12%	3.	Lhs-Ls
58%	1.	Reg.-Ls	17%	3.	Reg.-Ls	21%	2.	Reg.-Ls
41%	2.	Doz.-Ls	10%	3.	Doz.-Ls	45%	1.	Doz.-Ls

Tabelle zu B 4

Diese vier Arten der Variablenzuordnung erfolgten, um die Realität der praktizierten Modelle in den Schwerpunkten, die gesetzt werden, erfassen zu können. Im Mittelpunkt stand dabei die Gegenüberstellung der Selbst- und Fremdeinschätzung, die vor allem eine auffallende Besonderheit brachte:
Das arbeitsorientierte Modell scheint von knapp einem Drittel der Ls. in der Dyade Ls./Supervisand vertreten. Also scheinbar unabhängig von der Erfahrung in den anderen Lerngruppen orientieren sich Ls. in der selbstdurchgeführten Lernsupervision an der Arbeit des Supervisanden (wenn man die unter 2o % liegenden Angaben, bezogen auf den arbeitsorientierten Ansatz, der übrigen Lerngruppen nicht mehr berücksichtigt). Könnte diese Annahme im Laufe der weiteren Untersuchung erhärtet werden, so muß nach dem Faktor gefragt werden, der trotz der Lehrintention seitens der lehrenden Supervisoren, nämlich die Praxis in das Lehrgespräch zu holen, isoliert wirkt.
Es kann aber auch sein, daß die prozentualen Angaben zu 'arbeitsorientiert' in den Lerngruppen der Lehrenden deshalb niedrig ausfallen, weil dieser Aspekt im lernorientierten Modell teilweise mit gedacht wird. Diese Annahme wird gestützt durch die vorhergehende Darstellung, daß mit einem lernorientierten Aspekt der professionelle berufliche - also arbeitsorientierte Inhalt - als integrierter Bestandteil explizit mit gemeint ist als "charakteristischer Bestandteil von Einzelsupervision" (vgl. S.84 und Anhang 1, Text im Fragebogen zu FN 14 b; 26).
Die nächsten Untersuchungsschritte sollen diese Fragen klären helfen. In einer weiteren Form wird die statistisch erfaßte Selbsteinschätzung und die graphische Selbstdarstellung in ein Verhältnis zueinander gesetzt.

Die Verfasserin hofft, in der anschließenden Zusammenfassung der Ergebnisse zu einer Transparenz der Struktur der praktizierten Konzepte/ des praktizierten Konzeptes zu gelangen.

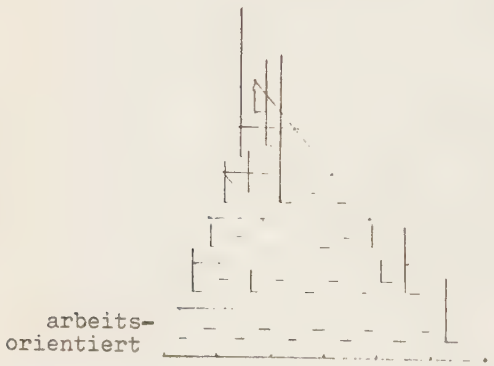
Der persönliche Standpunkt zur durchgeführten Supervisionspraxis wurde in einer graphischen Selbstdarstellung erfaßt. Hierzu wurde eine Idee von van der Waals aufgenommen. In dem Arbeitsmanuskript nach van der Waals gibt es folgende Dreieckszeichnung:

lernorientiert

arbeits-
orientiert ..... inhaltsorientiert

Die Aufforderung an die Befragten lautete: "Würden Sie nun versuchen, den Punkt im Dreieck oder auf den Dreieckslinien zu markieren, auf dem Sie sich während Ihrer Supervisionspraxis durchschnittlich befanden?" Die graphische Darstellung des persönlichen Standpunktes wird in einem Häufigkeitsdiagramm vorgestellt (vgl. Abb. 12):

lernorientiert



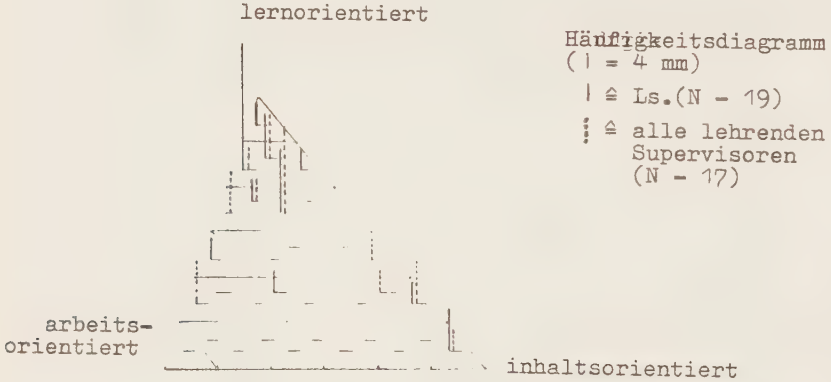
Häufigkeitsdiagramm
N = 36
| ≙ 4 mm
gleichschenkliges Dreieck, perspektivisch gezeichnet zwecks einer besseren Veranschaulichung ist die Spitze etwas nach links verschoben.

(≙ :entspricht)

Ls., Lhs., Reg. und Doz. drücken graphisch aus, daß sie in der Supervision nicht einseitig praktizieren. Ausgehend vom persönlichen Standpunkt in der individuellen Selbstdarstellung arbeitet kein Lehrender und kein Lernender während der Supervision durchschnittlich ausschließlich nur nach einer Modellorientierung.
Es wurde keine Modellorientierung isoliert angekreuzt. Kein Supervisor zeigt nach der graphischen Selbstdarstellung, daß der eigene Standpunkt eine Beziehung auf der Dreiecksachse arbeitsorientiert - inhaltsorientiert meint.[1)]
Die durchgeführte Supervisionspraxis wurde in Beziehung zur Achse arbeitsorientiert - lernorientiert gesetzt, der Punkt der Ankreuzung liegt je im oberen Drittel, also mit stärkerer Tendenz zu lernorientierter Supervisionspraxis.
Auf der Achse lernorientiert - inhaltsorientiert liegt der Punkt der Ankreuzung im mittleren bis unteren Teil hin zu inhaltsorientiert.
Die durchschnittliche Supervisionspraxis wurde aber auch als Punkt irgendwo im Raum des Dreiecks dargestellt, der den Standpunkt eines Supervisionsmodells ausdrückt, der sowohl die lernorientierte, die arbeitsorientierte wie inhaltsorientierte Sichtweise in der Supervisionspraxis zur Geltung bringen sollte. Die Punkte liegen entweder mehr in der Mitte oder im oberen Drittel des Dreiecks hin zu lernorientiert. Auch hier wird also eine deutliche Abgrenzung von einem arbeits- inhaltsorientierten Konzept beibehalten.

[1)] Zur Erstellung des Häufigkeitsdiagramms wurde mit einer Folie die jeweilige Einzeichnung im Dreieck entsprechend übertragen. Dazu wurde das Dreieck in Teile mit gleichen Flächen eingeteilt. Der Aufforderungsreiz während der Befragung mit Hilfe des Dreiecks sollte auch in dem Häufigkeitsdiagramm zur Veranschaulichung erhalten bleiben. Es ist nicht möglich, alle drei Orientierungsrichtungen gleichmäßig zu variieren. Diese Möglichkeit wäre beispielsweise in einer Würfeldarstellung gegeben gewesen.

Im folgenden werden die Ergebnisse der kombinierten Supervisionsorientierungen nach der Gruppe der Ls. und der lehrenden Supervisoren getrennt dargestellt (vgl. Abb. 13):



(≙ entspricht)

In Prozenten ausgedrückt erbringt dieses Häufigkeitsdiagramm folgendes Ergebnis:

durchschnittlich setzen 3 Gruppen von Supervisoren im Supervisionsprozeß die Schwerpunkte:

	Lehrende Supervisoren		Lernsupervisoren
a) lernorientiert/arbeitsorientiert	7 = 39 %	:	9 = 45 %
b) lernorientiert/inhaltsorientiert	4 = 22 %	:	4 = 2o %
c) lernorientiert/inhaltsorientiert/arbeitsorientiert	6 = 33 %	:	6 = 3o %
keine Einzeichnung	1 = 6 %	:	1 = 5 %
	18 = 1oo %	:	2o = 1oo %

Zu a) Nach dieser Selbstdarstellung möchte eine Gruppe der Supervisoren (39 % : 45 %), daß der Supervisand lernt, das Problem durch die Praxis selber, mittels des Supervisanden (Feld, Fall, Klientel) die Situation klären zu lassen, und weniger über "objektivierte" Inhalte (Theorien) bzw. mit Methoden und Techniken (22 % : 2o %) von "außen" das Problem definieren (vgl. in diesem Zusammenhang auch das festgestellte geringe Interesse für Diagnose als methodisches Element bei FN 34, S.76).
Diese Interpretation ist möglich, weil nach dem Häufigkeitsdiagramm die Ankreuzung seitens dieser Gruppe der Supervisoren auf der Achse arbeitsorientiert ↔ lernorientiert in der oberen Hälfte eher lernorientiert erfolgt und damit die Arbeitsorientiertheit eine andere Bedeutung erhält, und zwar dergestalt, daß die Arbeitsorientierung über die Prämissen bzw. die didaktischen Mittel des lernorientierten Modells in das Wahrnehmungsfeld einbezogen wird.

Zu c) Eine Gruppe der Supervisoren (33 % : 3o %) möchte, ausgehend von den Prämissen des lernorientierten Modells, die drei Orientierungen in einen Zusammenhang bringen.

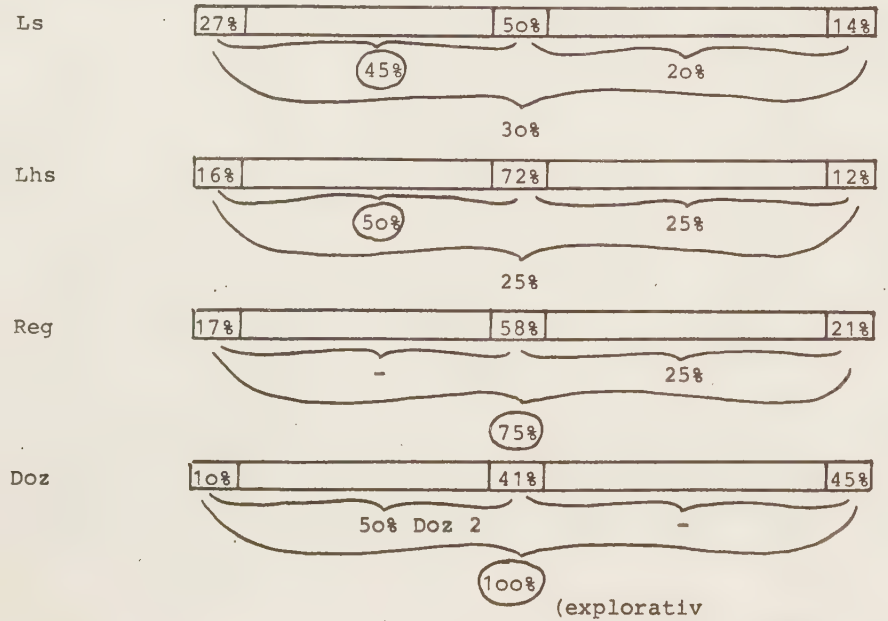
Zu b) Umgekehrt möchten einige Supervisoren (25 % : 2o %), daß der Supervisand lernt, nach einer bestimmten Schule (Theorien, Methoden, Techniken) den Supervisionsprozeß zu gestalten. Der Schwerpunkt dieser Gruppe liegt auf der Achse inhaltsorientiert ↔ lernorientiert in der unteren Hälfte hin zu inhalts-/methodenorientiert. [1)]

Die Ergebnisse der graphischen Darstellung in Prozenten werden nochmals differenziert nach den unterschiedlichen Lerngruppen (Ls., Lhs., Reg., Doz). Dieses Ergebnis in Prozenten wird in Beziehung gesetzt zu den statistischen Ergebnissen der Selbst- und Fremdeinschätzung (vgl. Tab. B_4, S.94), was in folgender Tabelle 3 vorgestellt und abschließend interpretiert wird.

1) Die Prämissen von Lernorientiertheit wurden erarbeitet und dargestellt auf S. 134 ff.

Verhältnis der Selbsteinschätzung/Fremdeinschätzung zur graphischen Selbstdarstellung

arbeitsorientiert ------ lernorientiert ------ inhalts/methodenorientiert



Zusammengefaßte Ergebnisse der Selbst- und Fremdeinschätzung in %

Ergebnis der graphischen Selbstdarstellung in der Dreieckszeichnung, in %. Die Modellkombinationen können abgelesen werden.

Selbst/Fremdeinschätzung

Graphische Selbstdarstellung

Selbst/Fremdeinschätzng

Graphische Selbstdarstellung

Selbst/Fremdeinschätzung

Graphische Selbstdarstellung

Es wurde festgestellt, daß Supervisoren den Supervisionsprozeß nicht einseitig nach einer Modellorientierung gestalten möchten. Die Kombination im Supervisionsgespräch, wie sie in der graphischen Selbstdarstellung (Dreieck) aufgezeigt wurde, stimmt mit der Kombination der Schwerpunkte, wie sie aus der Selbst- und Fremdeinschätzung sich erheben ließ, überein.
So ist nunmehr festzuhalten:
In die Supervisorenrolle wird wahrscheinlich in dem hier zur Diskussion stehenden Ausbildungsgang nach unterschiedlichen Supervisionskonzepten eingeführt. Für Doz. und Reg. scheinen Lernorientiertheit und Inhaltsorientiertheit innerhalb einer Supervisionskonzeption ein hohes Gewicht zu haben. Doz. und Reg. möchten mit loo % : 75 % ein Konzept vertreten, das alle drei Modellorientierungen als Lernaspekte in den Lernprozeß der Supervision integriert.
Die Lhs. arbeiten in der Dyade vorwiegend lernorientiert, dann erst arbeitsorientiert und - mit prozentual nicht zu großem Abstand - inhaltsorientiert. In der graphischen Darstellung wird deutlich, daß sich die durchschnittliche Supervisionspraxis mehr nach einer lernorientierten/ arbeitsorientierten Konzeption richtet (42 %). Die Ls. schließen sich mit 45 % an.
Das zunächst überraschende Ergebnis, daß nur Lernsupervisoren im Supervisionsprozeß die Arbeit des Supervisanden thematisieren - dies zumindest anstreben (vgl. Tab. B_4, S. 94) - , kann hier nicht weiter erhärtet werden. Mittels des lernorientierten Ansatzes hat das Arbeitsfeld auch für eine größere Gruppe der lehrenden Supervisoren im Lehrsupervisionsgespräch inhaltlich eine besondere Stellung.
Die Ergebnisse können anhand qualitativer Aussagen zur Definition von Supervision illustriert und gestützt werden, sie erlauben auf zwei Konzepte zu schließen. Eine signifikante Differenz wurde bisher, bezogen auf die Konzeptbildung, nur beim Faktor'Methodik' zwischen Ls und Lhs deutlich. So sind die folgenden persönlichen Aussagen der Supervisoren wichtige klärende Stellungnahmen, um differenzieren zu können.

21.3 Zu Beginn des Interviews wurden die Supervisoren gebeten, eine kurze, einfache Definition von Supervision zu versuchen. (vgl. S. 1o6,7)
Die qualitative Erfassung dieser Aussagen im Kontext der Modellorientierungen folgt dem Raster: Arbeitsfeld - Theorie/Methode - Lernen des Supervisanden. Es wird hierbei unterstellt, daß die Befragten auf der Ebene ihres "Alltagsverständnisses" (Berger/Luckmann) - wie sie Supervision durchführen oder durchführen möchten - antworten. Dieses "Alltagsverständnis" legt auch die Verfasserin in den Zuordnungen der Aussagebedeutungen zugrunde; sie wird die Aussagen ohne weitere Interpretation auf der Metaebene den oben genannten Orientierungsrichtungen zuordnen. Wenn z.B. innerhalb einer Definition ausgesagt wird, Supervision sei "sich zielorientiert mit Praxis befassen", wird diese Aussage der Orientierung Arbeitsfeld zugeordnet (Nr. 38). Wenn ausgesagt wird, Supervision sei "eine Einübung einer bestimmten Art von Kommunikation", wird diese Aussage der Orientierung Theorie, methodenorientiert zugeordnet (Nr. 38). Wenn ausgesagt wird, Supervision sei ein "Erfassen, Analysieren, Interpretieren der Art und Weise von Persönlichkeitsdeterminanten" (Nr. 26), wird diese Aussage der Orientierung Lernen des Supervisanden zugeordnet.
Die qualitative Erfassung ergibt:
18 lehrende Supervisoren zeigen in ihren Definitionen alle drei Aspekte im Supervisionsprozeß. Das Arbeitsfeld wird von 16 (88 %) lehrenden Supervisoren, Theorien und Methoden werden von 12 (66 %) lehrenden Supervisoren einbezogen. Das individuelle Lernen des Supervisanden wird von 17 (93 %) lehrenden Supervisoren mitbeschrieben.
Dies erlaubt den Schluß: Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem Lernen des Supervisanden und dem

Arbeitsfeld, d.h., das vorrangig vertretene Supervisionskonzept ist gleichermaßen sowohl lern- wie arbeitsorientiert: (93 % : 88 %). Supervision könnte danach konzeptionell gefaßt werden als ein Lernen im individualisierten Praxisbereich oder - mit der Aussage einer Lehrsupervisorin ausgedrückt - als "ein berufsorientierter, dialektischer Prozeß des Lernens und Agierens im Subsystem des Praxisfeldes ... unter Einschluß der eigenen Person", also mit einem Bewußtseinsstand, der über den individualisierenden Ansatz hinausweist.

Die Katalogisierung der Aussagen zur Orientierungsrichtung Theorien/Methoden läßt zwei Gruppen sichtbar werden, wie der Tabelle Nr. 4 "Katalogisierung von Aussagen" zu entnehmen ist.

Tabelle 4

"Katalogisierung der Aussagen " unter der Kategorie Theorien - Methoden

1. Theorien	
- Theorien verschiedenster Art	(Nr. 22)
- Basiswissenschaften	(Nr. 35)
- kritische Theorie	(Nr. 38)
- "Wissens"-reflexion (wissens-soziologischer Ansatz)	(Nr. 24)
- kognitive Erfassung der Dialektik Person - Praxis	(Nr. 26) (Nr. 33)
- Sozialwissenschaften Sozialpsychologie Entwicklungspsychologie	(Nr. 36)
- Durchbrechung "konstruierter Wirklichkeiten" - Wissens-soziologie Erklärungen zum "labeling abroach"	(Nr. 37)

8

2. Lernen und Einübung von Methoden, Techniken, Haltung	
- der beruflichen Rolle	(Nr. 22)
- Strategienerweiterung	(Nr. 35)
- bestimmte Art von Kommunikation	(Nr. 38)
- berufliche Kompetenz	(Nr. 21)
- "irgendwelche" Handlungstechniken	(Nr. 23) (Nr. 34)
- eine Beratungsform	(Nr. 25)
- Diagnostische Fähigkeiten	(Nr. 27)
- berufliche Funktionsfähigkeit	(Nr. 28)
- demokratischen Verhaltens	(Nr. 31)

10

3 lehrende Supervisoren sind in ihren Aussagen den "Theorien-Methoden" nicht zuzuordnen (Nr.29;3o;32)

Es gibt eine Gruppe von Supervisoren, die unterschiedliche theoretische Bezugssysteme in den Supervisionsprozeß miteinbeziehen möchte (44 %). Eine andere Gruppe lehrender Supervisoren möchte die unterschiedlichen methodischen Handlungs- und Verhaltensweisen einüben, wobei die Methodentheorie, die sie vertritt, nicht klar genug formuliert wird. Nach "Katalogisierung der Aussagen" wären dies 55 % der lehrenden Supervisoren. Ein Lehrender gibt explizit das theoretische Bezugssystem an (Nr. 38), zwei andere Lehrende stellen fest, daß sie nicht von einer bestimmten Theorie ausgehen.

Wieder anknüpfend an die frühere konzeptionelle Fassung, wie sie durch die Verfasserin aufgezeigt wurde, kann nun - erweitert - mit einiger Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, daß die Einstellung zum Lernprozeß Supervision auf zwei Supervisionskonzepte zurückgeht:

1. Das eine Konzept integriert die Orientierungen Arbeitsfeld/theoretische Erklärungsversuche, die über den individuellen Erklärungswert hinausgehen,und das Lernen des Supervisanden gleichermaßen in den Kontext des beruflichen Handelns. Dieses Konzept wird im folgenden "integrierendes Konzept" genannt; es wird von 8 (44 %) der 18 Lehrenden vertreten (2 Doz.; 3 Reg.; 3 Lhs.)[1].
2. Das andere Konzept initiiert das Lernen des Supervisanden mit Bezug auf die berufliche Praxis über das Erlernen methodischen Könnens und von Fertigkeiten nach einer noch durch die Befragten zu bestimmenden Schulmeinung. Dieses Konzept wird im folgenden "individualisierendes/inhalts- und methodenorientiertes Konzept" genannt; es wird von 9 (5o %) der 18 Lehrenden vertreten (1 Reg.; 8 Lhs.;)[2].

[1] (Nr. 22, 24, 26, 33, 35, 36, 37, 38)

[2] (Nr. 21,23,34,27,28,29,3o,31,32) Nr.25 ist konzeptionell in der Aussage zur Supervision (FN 12) nicht zu fassen.

Die beiden Konzepte sollen exemplarisch illustriert werden. Die kursbegleitenden Dozenten, die das integrierende Konzept vertreten, möchten in der Supervision die unterschiedlichen Aspekte verbinden.

Doz. 1 bringt die Arbeitsorientiertheit zum Ausdruck:

"... sich zielorientiert mit Praxis befassen, ... politische Zielsetzung reflektieren ..., politische Zusammenhänge in der Praxis besprechen..."

Die Lernorientiertheit kommt zum Ausdruck, indem der Lernsupervisor, der Supervisand

"... Kommunikation dialogisch offen, symmetrisch, herrschaftsfrei einüben (lernt). Es sollte eine Einübung herrschaftsfreier Kommunikation sein... Aufklärung passieren lassen."

Inhalts-/methodenorientiert

"sollte(Supervision)Fragen politischer und ideologischer Zielorientierungen beinhalten, ... (die) kritische Theorie... Supervision ist wertgebundenes Lernen, d.h. emanzipatorisches Lernen."

Während Dozent 1 allgemein formuliert, daß Supervision ein wertgebundenes Lernen sei, das er als ein "emanzipatorisches Lernen" auffaßt, scheint für Dozent 2 Supervision ein "Befreiungsinstrument" zu sein, um zu Wertentscheidungen und zu solidarischem, politischem Handeln zu gelangen:

"(Supervision) halte ich für eine gute Möglichkeit, in einem partnerschaftlichen Gespräch jemanden anzubieten, daß er das Erleben einer Situation schildert - sich klar wird, was er an der Situation, in der er ist, ablehnt, bejaht.

(lernorientierter Aspekt)
Persönlich bewertende Stellungnahme zum Umgang mit den Menschen - ob er Probleme, die er da bearbeitet, auch wirklich so benennen würde, oder ob das ganz andere Probleme sind, die bloß falsch benannt werden.
(arbeitsorientierter und inhaltsorientierter Aspekt)
Erst wenn der Mensch seine eigene Situation wieder deutlicher sieht und sich traut, sie zu benennen, wie sie ist, dann kann er überhaupt erst anfangen, sich zu ihr bewußt zu verhalten - mit Anderen daran zu arbeiten."

Reg. und Lhs. äußern sich mit Beispielen, die sich wertgebunden oder wertneutral ausweisen.

"Supervision ist ein berufsorientierter (arbeitsorientiert) dialektischer Lernprozeß (theorie-/inhaltsorientiert), der die Art und Weise determinierter Personen, Strukturen zu erfassen, zu analysieren, zu interpretieren, versucht ... auch die der eigenen Person ... aktive Mitgestaltung und Beeinflussung von Personen und der sie umgebenden Strukturen im konkreten Praxisfeld -, Lernen und Agieren (lernorientiert) im Subsystem des Praxisfeldes unter Einschluß der eigenen Person." (Nr. 33)

"Supervision ist die Reflexion (lernorientiert) des beruflichen Handelns (arbeitsorientiert) auf dem Hintergrund der Einstellungen und Haltungen und auch des Wissens des Supervisanden und der Veränderbarkeit der eben genannten Variablen." (inhaltsorientiert)(Nr. 24)

-"Reflexion der Praxis mit Hilfe der Theorie. ...Aus der Fülle der Sozialwissenschaften ... logische Hintergründe aufzeigen." (Nr. 36)

"Supervision ist eine Lehr-/Lernform in der Erwachsenenbildung ... ein kooperativer Lernprozeß ... um seine Berufsrolle ein Stück kennenzulernen und einzuüben (arbeitsorientiert), oder in seiner Persönlichkeitsentwicklung ein Stück weiterzukommen (lernorientiert), oder sich auseinanderzusetzen mit Theorien verschiedenster Art." (inhaltsorientiert) (Nr. 22)

Die Beteiligten, die das "individualisierend/inhalts- und methodenorientierte Konzept" vertreten, treten mit folgenden Aussagen hervor:

"Für mich ist das Feld notwendiger Bestandteil, daß der Supervisand lernen kann ... Ich bin nicht verantwortlich für das Feld, sondern verantwortlich für den Supervisanden..." (Nr.21)

"Seine Berufsrolle ein Stück kennenzulernen und einzuüben oder in seiner Persönlichkeitsentwicklung ein Stück weiterzukommen." (Nr. 23; 34)

"... in der berufliches Verhalten reflektiert und verbessert wird."
"... wobei der Supervisand an seinen "Attitüdes", oder seinen Haltungen arbeitet... seine Funktion im Arbeitsfeld soll dabei ebenfalls verbessert werden."
(Nr. 27, 28, 29, 3o, 31, 32)

In diesen Aussagen kommt eine eher auf individualisierendes Lernen angelegte Supervision zum Ausdruck. Das Arbeitsfeld dient als Folie des Lernens, oder es soll durch persönliches Lernen und Einüben des Supervisanden "besser funktionieren"bzw. "optimaler gestaltet werden".

2.2 Ausdifferenzierung der Untersuchungsthese

Die hier behandelte erste These lautete: Das mehrdeutige Selbstverständnis von Supervisoren läßt sich auf bestimmte Konzepte zurückführen.
Die bisherigen Schritte der Untersuchung haben erwiesen, daß als Gegenstand der Supervision das Lernen des Supervisanden und als methodisches Prinzip dieses Lernens die Initiation durch "Reflexion" gelten soll.

Es wurde des weiteren gefragt, welche Inhalte dieses Lernen über Reflexion gewinnen kann bzw. soll. Mit Hilfe einer empirisch-statistischen Analyse der Modellorientierungen nach van der Waals ließen sich konzeptionelle Konturen bei den Befragten umreißen, die über die qualitativen Aspekte einer semantischen Analyse gestützt werden konnten. Die Konturen wiederum lassen sich auffassen als ein "integrierendes" und ein "individualisierend/inhalts- und methodenorientiertes" Supervisionskonzept. In dem integrierenden Supervisionskonzept scheint inhaltlich ein gesellschaftlich umfassenderer Reflexionsrahmen für Wirklichkeitsbefragung, Handlungsumschreibung und Handlungsinitiierung angestrebt zu werden als in dem individualisierenden.
Nunmehr ist es notwendig, die in dem Selbstverständnis der Supervisoren sich darstellende theoretische Reichweite der Reflexion zu erarbeiten, um den Reflexionsrahmen abstecken zu können. Innerhalb des aufgezeigten theoretischen Rahmens müßten dann die erfragten Handlungsvariablen (=Lernvariablen) daraufhin zu interpretieren sein, ob das theoretische Selbstverständnis den Handlungs- und Lernvariablen entspricht.
Die erste These der Untersuchung wird zu diesem analytischen Zweck in hypothetischen Annahmen ausdifferenziert:

1. hypothetische Annahme

Wenn das integrierende Konzept von Supervision Wirklichkeit zu erhellen versucht und über einen bloß individualisierenden Erklärungszusammenhang hinausweist, dann müßten die Antworten der Supervisoren bei der Frage nach den theoretischen (wissenschaftlichen) Ansätzen (FN 27), den theoretischen Orientierungen (FN 36), dem Interesse für bestimmte theoretische Aufsätze, Artikel etc. (FN 15) und nach bestimmten Lerntheorien (FN 40) dem integrierenden Konzept entsprechen.
Die Ausbildungsinstitution hat auf verschiedenen theoretischen Ebenen informiert. Diese Theorieangebote (über zugesandte Artikel, ein mehrtägiges Seminar, das nur theoretisch-philosophischen Fragen und politisch ökonomischen Erkenntnissen gewidmet war) gehen über psychologisch reduzierte, eingegrenzt individuenzentrierte Erklärungsmöglichkeiten von Wirklichkeitsphänomenen hinaus. Das Wissenssystem sollte, so wird unterstellt, nach der aufgezeigten Artikulation der Dozenten der Ausbildungsinstitution und des durchgeführten Theorieseminars über pragmatische Wissenssysteme hinausreichen.

2. hypothetische Annahme

Wenn die Theorie-, Lern- und Arbeitsorientiertheit als verknüpfte Aspekte den Reflexionsrahmen der Supervisoren bilden, dann müßten die Aussagen zu den gewählten Antwortkategorien der Handlungsvariablen/Lernvariablen im Supervisionsprozeß als eine didaktische Disposition für das integrierende Supervisionskonzept interpretiert werden können.

3. hypothetische Annahme

Wenn das individualisierende/inhalts- und methodenorientierte Konzept dazu verhelfen soll, daß der Supervisand an seinen "Attitüden" und "Haltungen" arbeitet und methodische Fähigkeiten erwirbt, dann müßten die Aussagen

der Supervisoren bei der Frage nach den theoretischen Ansätzen (FN 27), den theoretischen Orientierungen (FN 36), dem Interesse für bestimmte theoretische Aufsätze, Artikel (FN 15), bestimmte Lerntheorien (FN 4o) entsprechend Persönlichkeits- und Methodentheorien als gewählte Antwortkategorien aufweisen.

4. hypothetische Annahme

Wenn das individualisierende/inhalts- und methodenorientierte Konzept dazu dienen soll, daß der Supervisand an seinen Attitüden und Haltungen arbeitet und methodische Fähigkeiten erwirbt, dann müßten Aussagen zu den gewählten Antwortkategorien der Handlungsvariablen/ Lernvariablen im Supervisionsprozeß als eine didaktische Disposition eines individualisierenden-methodenorientierten Konzeptes interpretiert werden können.

2.2

a) 'integrierendes Konzept' als theoretisches Problem

Zur ersten hypothetischen Annahme
Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem integrierenden Konzept und den theoretischen Bezugssystemen in der Supervision.

Es liegt nunmehr nahe, nach den Wissensbeständen in einem für Supervision relevanten Wissenssystem zu fragen. Das mögliche Wissenssystem ist über das vierte Element des Frageleitfadens erhoben (vgl. S.37). Die wählbare Antwortkategorie "Sonstiges" gab die Möglichkeit, weitere, nicht genannte Theorien zu nennen.
Die statistisch aufgewiesenen Wissensbestände mögen, bezogen auf diese Fallstudie, ein Zugang auch zur Legitimationsbasis sein für die Handlungsvariablen und die Auswahl der als relevant erachteten Handlungsziele, wie sie besonders über das Element 1 und 2 in den Frageleitfaden aufgenommen werden.[1)]
Supervision scheint - im Blick auf die Gesamtbefragung - als eine praxisbezogene lehrende Tätigkeit angesehen zu werden, die vornehmlich theoretische Systeme verwendet, die ihrerseits wieder für Praxis relevant sind. Nach Matthes produzieren pragmatische Wissenssysteme in erster Linie Handlungswissen und nicht Erkenntniswissen. Bezogen auf die untersuchte Gruppe kann ihr Wissensbestand auf unterschiedliche Seiten der Supervisionstätigkeiten verweisen:
Wissensbestände, die sich in den Gewichtungen als Einstellung spiegeln; dann solche, die ein praktiziertes Supervisionsverhalten bewußt steuern und zur Bewußtseinsbildung sowie Erweiterung der Handlungskompetenz beitragen können; des weiteren jene, welche die Notwendigkeit zur Praxiserfahrung und zu adäquatem Handeln stimulieren; und schließlich diejenigen Wissensbestände, die notwendigerweise zur Selbstdarstellung des Supervisors taugen können.

[1)] Worauf nach Erhebung des Wissensbestandes im nächsten Schritt eingegangen wird.

Die Erkenntnis von Problemen wird weniger aus wissenschaftlichen Kriterien abgeleitet, vielmehr hat Wissen ener die Funktion der nachträglichen Legitimation bestimmter gewohnter Praktiken. Wissen kann dann zur "Rollenabstützung" bzw. "Rollenabsicherung" ebenso dienen wie gegen nicht mehr systemimminante, von außen kommende Angriffe immunisieren.

Es bleibt fraglich, ob es auf der Basis des Befragungsverfahrens gelingt, die möglichen Einstellungen zu expliziten Wissensbeständen in ihrem Bedeutungsgehalt hinreichend zu erfassen. In dem hier eingeführten und erprobten wissenssoziologischen Kontext kann jedoch gesagt werden, daß über die unterschiedlichen Funktionen der Wissensbestände "Wirklichkeitskonstruktionen" bei den Befragten nachweisbar sind, die ihre Supervisionstätigkeit offen oder latent mitbestimmen. In einer spezifischen Auffassung von der Durchführung der Supervisorentätigkeit wird sich eine bestimmte Dimension von Weltauffassung zeigen, die einen spezifischen gesellschaftlichen Wissensbestand spiegelt (vgl. Malinowski, 1971).
Die als Vorgabe durch die Verfasserin in den Fragebogen aufgenommenen Theoriesysteme werden deshalb den Konzepten zugeordnet; die zusätzlich von den Befragten benannten Theorien werden ebenfalls eingefügt und anschließend in der durch die Befragten vorgenommenen Gewichtung aufgezeigt. Diese Schritte werden in drei folgenden Tabellen dargestellt:
Zuordnung von Theorien und Konzepten (Tab. Nr. 5, S. 113)
Zuordnung der Theorien zur theoretischen Reichweite (Tab. Nr. 6, S. 114), die Wichtigkeit der theoretischen Reichweite wird in einem Gewichtungsspiegel (Datenspiegel) dargestellt (Tab. Nr. 7, S. 115), aufgeteilt nach den unterschiedenen Ausbildungsbeteiligten: Ls., Lhs., Reg., Doz. und nach der Häfigkeitsverteilung bzw. dem Mittelwert. Das Ergebnis wird anschließend interpretiert. Die Zuordnung wurde durch die Verfasserin nach den bisherigen theoretischen Überlegungen vorgenommen.

Tabelle Nr. 5

Zuordnung der Theorien zu den "Konzepten"

zum "integrierenden Konzept"	zum "individualisierend/inhalts-/methodenorientierten Konzept"
(FN 27)	(FN 27)
1. Kommunikationstheorie 2. Tiefenpsychologie 3. Systemtheorie/Gesellschafts-wissenschaften 4. Sozialisationstheorien 5. Methoden der Sozialarbeit: Hollis	1. Persönlichkeitstheorie, Rogers 2. Lerntheorie/Verhaltensforschung 3. Methoden der Sozialarbeit 4. Tiefenpsychologie
(FN 5o e)	
1. Gesellschaftstheorie ("Christen für den Sozialismus")	
(FN 36)	(FN 36)
1. Lernen durch Einsicht 2. Tiefenpsychologische Theorie 3. Sozialisationstheorien	1. Rogers-Haltung: Phänomenologische Richtung 2. Gesprächspsychotherapie: non-direktive, klientzentrierte Gesprächsführung, Tausch 3. Lernen durch Verstärken 4. Modellernen 5. Tiefenpsychologische Theorie
(FN 15)	(FN 15)
1. Macht Supervision emanzipatorische Lernprozesse machbar?, Lander 2. Organisationstypen, soziologische Theorien, Knischewski 3. Abwehrmechanismen 4. Theorie der kognitiven Dissonanz-minderung, Festinger 5. Artikel "Erwachsenenbildung" 6. Attitüdenlernen 7. Lehren und Lernen, Rogers	1. Lehren und Lernen, Rogers 2. Abwehrmechanismen
(FN 4o)	(FN 4o)
1. Attitüdenlernen 2. Rogers: Lerntheorie	1. Behaviorismus 2. Lerntheorie nach Rogers

unter "sonstiges" wird über alle "Theoriefragen" zusammengefaßt genannt:

Psychoanalyse	1 x
Gruppendynamik	2 x
Lernziele und programmierter Unterricht von Major	1 x
die Pädagogik Freires	1 x
Erikson	1 x
Lewin	1 x

Tabelle Nr.6

Zuordnung der Theorien zur theoretischen Reichweite

"integrierendes Konzept" Theoretische Reichweite	"individualisierend/inhalts-/methodenorientiertes Konzept" Theoretische Reichweite
1. Sozialwissenschaften	1. Sozialwissenschaften
FN 27 Kommunikationstheorien FN 27 Systemtheorien/Gesellschaftswissenschaften FN 15 Organisationssoziologie Institutionsanalyse FN 5o e Gesellschaftstheorie im internationalen Kontext ("Christen für den Sozialismus")	
2. Erziehungswissenschaften	2. Erziehungswissenschaften
FN 27 Sozialisationstheorien FN 36 Sozialisationstheorien FN 15 Macht Supervision emanzipatorische Lernprozesse machbar?	
3. Persönlichkeitstheorien	3. Persönlichkeitstheorien
FN 27 Tiefenpsychologie FN 36 Tiefenpsachologische Theorien FN 15 Abwehrmechanismen FN 15 Kognitive Dissonanzminderung nach Festinger	FN 27 Persönlichkeitstheorie nach Rogers FN 36 Rogers (Haltung) FN 27 Tiefenpsychologie FN 15 Abwehrmechanismen
4. Lerntheorien	4. Lerntheorien
FN 36 Lernen durch Einsicht FN 15 Erwachsenenbildung FN 15 Attitüdenlernen FN 4o Attitüdenlernen FN 15 Lehren und Lernen nach Rogers FN 4o Lerntheorie Rogers	FN 27 Lerntheorie/Verhaltensforschung FN 36 Lernen durch Verstärken FN 36 Modellernen FN 15 Lehren und Lernen, Rogers FN 4o Lerntheorie Rogers FN 4o Behaviorismus FN 15 Attitüdenlernen FN 4o Attitüdenlernen
5. Methoden	5. Methoden
FN 27 Methoden der Sozialarbeit	FN 37 Methoden der Sozialarbeit FN 36 Gesprächspsychotherapie/ Tausch

"Integrierendes Supervisionskonzept"

I.	Sozialwissenschaften	FN	DN	Ls.	Lhs.	Reg.	Doz.
	Kommunikationstheorie	27	98;107	75%	75%	100%	100%
1-4 Nennungen von 8 Möglichkeiten	Systemtheorie	27	103	30%			
	Gesellsch.Wissensch.		112		25%	25%	100%
	Organisationssoziologie	15	21	25%		←	100%
	Soziologie	15	26	30%		←	100%
13 mögliche Nennungen	Macht/Abhängigkeit in der Supervision	15	22	20%		←	100%
	Kritische Gesellschaftstheorie	50e	191	65%		←	100%
	Erziehungswissenschaft	**FN**	**DN**	**Ls.**	**Lhs.**	**Reg.**	**Doz.**
	Sozialisation	27	101;110	10%	16%	25%	
	Sozialisation 6 - $\bar{X}$	36	140	2.85	3.00	4.00	1.00
	Persönlichkeitstheorien	**FN**	**DN**	**Ls.**	**Lhs.**	**Reg.**	**Doz.**
19 mögl. ← Nennungen	Tiefenpsychologie	27	99;106	45%	67%	75%	
	Tiefenpsychologie	36	139	3.00	-	4,34	-
	Abwehrmechanismen	15	24	30%			100%
	Festinger	15	25	25%			100%
	Lerntheorien	**FN**	**DN**	**Ls.**	**Lhs.**	**Reg.**	**Doz.**
	Einsicht lernen	36	126	3.30	4.30	5.00	3.00
	Erwachsenenbildung Knowles	15	32	70%		←	100%
	Lehren und Lernen nach Rogers	15	31	75%		←	100%
	Lernkonzept nach Rogers	40	161	75%	67%	72%	
	Attitüdenlernen	15	23	15%		←	100%
	Attitüdenlernen	40	163	5%			
	Lerntheorien verstärken	27 36					
	Sonstiges	40	164	15%			
	Sonstiges						

Nr. 20 - Zielanalyse nach Mager
Nr. 3 - Institutionsanalyse
Nr. 20 - Freire
Nr. 17 - Gesellschaftawissenschaften im internationalen politischen Kontext
Nr. 20 - Psychoanalyse
Nr. 5 - Erikson
Nr. 1 - Gruppendynamische Theorien
Nr. 2 - Gruppendynamische Theorien
Nr. 19 - Lewin

"Individualisierendes inhalts-/methodenorientiertes Supervisionskonzept

II.	Sozialwissenschaften	FN	DN	Ls.	Lhs.	Reg.	Doz.
	Erziehungswissenschaften	**FN**	**DN**	**Ls.**	**Lhs.**	**Reg.**	**Doz.**
	Persönlichkeitstheorien	**FN**	**DN**	**Ls.**	**Lhs.**	**Reg.**	**Doz.**
	Rogers	27	99;108	70%	59%	78%	
	Rogers	36	138	4.00	4.12	4.34	4.00
	Lerntheorien	**FN**	**DN**	**Ls.**	**Lhs.**	**Reg.**	**Doz.**
	Lerntheorien	27	96;105	45%	67%	50%	
	verstärken	36	134	3.20	4.10	3.67	3.00
	Imitationslernen	36	135	2,65	3.00	-	3.00
	Rogers	15	31	75%			
	Rogers	40	161	75%	67%	72%	100%
	Behaviorismus	40	162	80%	25%	39%	100%
	Attitüdenlernen	15	23	15%			
	Attitüdenlernen	40	163	5%	33%	33%	50%
	Einsichtslernen	36	136;6-$\bar{X}$	3.30	4.30	5.00	3.00
	Erwachsenenbildung Knowles	15	32	70%			100%
	Methoden	**FN**	**DN**	**Ls.**	**Lhs.**	**Reg.**	**Doz.**
	Sozialarbeit	27	100;109	35%	42%	25%	50%
	Tausch Gesprächspsychotherapie	36	137	3.92			3.00

(Die $\bar{X}$ Werte von FN 36 werden nur dann aufgenommen, wenn 50% der Befragten je Gruppe gewichtet hat.

Im integrierenden Konzept standen im Frageleitfaden von Partialtheorien bis zu Theorien höherer Reichweite Antwortkategorien zur Wahl. Die kursbegleitenden Dozenten haben außerdem durch Artikel und Arbeitsmanuskripte, die in den Frageleitfaden aufgenommen wurden, Partialtheorien bis zu Theoriebildungen höherer Komplexität, also Theoriebildungen auf verschiedenen Abstraktionsebenen (R. König) den Befragten zur Auseinandersetzung angeboten.
Als Partialtheorie gilt eine Theorie, die sich auf einen begrenzten Gegenstandsbereich bezieht, - hier z.B. auf Lerntheorien, Gesprächspsychotherapie (Tausch) oder die Persönlichkeitstheorie Rogers. Als Theorie höherer Komplexität gilt jede Theorie, die in ihrem Anspruch weiter greift und umfassendere Systeme erklären hilft. Einzuordnen wäre hier eventuell ein politökonomisches Seminar im Rahmen kritischer Gesellschaftstheorie und Philosophie. (FN 5o e).
Dazwischen liegen Theorien mittlerer Reichweite, die ihren totalen Erklärungsanspruch (Merton) eingrenzen, hier z.B. die Persönlichkeitstheorie nach Freud, Systemtheorien oder Kommunikationstheorien.
Die angenommene Schwerpunktsetzung für die einzelnen Theorien kann von dem Ergebnisspiegel (S.115) abgelesen werden. Im integrierenden Konzept zeigt sich folgender Wissensbestand bzw. Einstellung hierzu:
Der Kommunikationstheorie wird mit 75 % von allen Beteiligten ein hoher Rang eingeräumt (FN 27, Ls. 75 %; Lhs. 75 %; Reg. 1oo %; Doz. 5o %). Die Explorationsüberprüfung zeigt, daß Watzlawickassoziiert wird. Lernen durch Einsicht nimmt bei den Lehrenden, gefolgt von den Lernsupervisoren,eine beachtliche Stelle ein (FN 36, Ls. 3.3o; Lhs. 4.3o; Reg. 5.9o; Doz. 3.9o, N - 32). Inhaltlich wird hier von Ls. ein Zusammenhang hergestellt zur kritischen Gesellschaftstheorie, die von

Ls. mit 65 % als sehr wichtig für Einzelsupervision und persönliches Lernen hervorgehoben wird (FN 5o e). Die psychoanalytische Theorie wird als theoretisches Persönlichkeitsmodell von rund 75 % der Reg. und 67 % der Lhs. als Basiswissen und Interpretationsrahmen verwandt, während Ls. zu 45 % Bedeutsamkeit ausweisen (bei FN 27).

Auch als "vorrangige theoretische Orientierungshilfe" (Ls. 3.9o; Reg. 4.34; Doz. o[1]) wird die Tiefenpsychologie hoch gewichtet, die allerdings nicht von den Lhs. und Doz. gedeckt wird; von 75 % Ls. und 75 % Reg. erfolgte ein entsprechendes Votum; dies bedeutet, daß hier die Einstellung von Lernenden und der Einfluß einer Gruppe von Lehrenden sich decken, die als Regionalgruppenleiter genau 75 % der Ls. in ihrem Einflußbereich haben. Warum die zur tiefenpsychologischen Schule gehörenden "Abwehrmechanismen" - die von den kursbegleitenden Dozenten in einem Arbeitsmanuskript in den Lernprozeß besonders eingebracht wurden - von den Ls. so gering bewertet werden, ist nicht ohne weiteres ersichtlich. Möglicherweise wird von den Befragten die psychoanalytische Theorie mehr aus der Sicht der Sozialisation gesehen und weniger als "Neurosenschule". Zumindest wäre dies eine Erklärung für die hohe Bewertung der Tiefenpsychologie (mit Ausnahme der kursbegleitenden Dozenten); es folgen in der Gewichtung bei Ls., Lhs. und Reg. die Sozialisationstheorien; für den Interaktionsraum derzeitiger realer Situationen werden Kommunikationstheorien mit ihren Axiomen für die Erklärung von Verhalten eingeführt. Die direkte Frage nach Sozialisationstheorien wird einmal von 75 % Ls. (FN 36 2.85), von 5o % Lhs. (3.oo) und 75 % Reg. (4.oo) als Schwerpunkt angesehen. Mit vorher gestellten Fragen

1) Von den Lhs. haben insgesamt nur 5 gewichtet. Die $\bar{X}$-Werte von FN 36 werden nur dann aufgenommen, wenn 5o % der Befragten je Gruppe gewichtet haben.

nach Sozialisationstheorien stimmen diese Antworten nicht überein (Ls. 1o %, Lhs. 16 %, Reg. 25 %), obwohl in beiden Fällen, methodisch gesehen, die Antwortkategorien an 6. und 7. Stelle der Rangliste innerhalb anderer Theorien stehen. Auch werden mit Ausnahme der im kybernetischen Modell eingeführten Kommunikationstheorie (Watzlawick) systemtheoretische und gesellschaftswissenschaftliche Erklärungsmöglichkeiten für "Wirklichkeit" von den Dozenten 1oo %-ig (FN 27), von den übrigen lehrenden Supervisoren zu 25 %, von Ls. mit 65 (FN 5o e) und 3o % (FN 27) als "theoretisch-wissenschaftlicher Ansatz" für berufliches Handeln bezeichnet. Dies dürfte bei den Ls. sicherlich mitbedingt sein durch ein entsprechendes Theorieseminar (FN 5o e), also unabhängig vom Einfluß der anderen Lehrenden.

Es fällt auf, daß die Doz. der psychoanalytischen Theorie und der Sozialisationstheorie als theoretischem Bezugsrahmen für Supervision keine erklärende Bedeutung beimessen. Dies wird in der Fremdeinschätzung durch Ls. für die Sozialisationstheorien bestätigt (FN 27, 5 %), nicht jedoch für die Tiefenpsychologie. 65 % der Ls. meinen wahrgenommen zu haben, daß tiefenpsychologische Interpretationen von den Dozenten im Kurs explizit gegeben oder angeregt wurden.[1)]
Die Gewichtungen der Theorien weisen nicht auf Erkenntniswissen (i.e.Sinn) hin, das die Aspekte des Lernens und des Arbeitsfeldes mit den gesellschaftsbedingenden und 'philosophischen' Erkenntnisinteressen aufeinander beziehen müßte, um berufliches Handeln zu analysieren und zu initiieren. Auch unter der Antwortkategorie "Sonstiges" werden keine Theorien genannt, die über Handlungswissen hinausgehen - mit Ausnahme von Doz. 2, der "Gesellschaftswissenschaften im internationalen

---

1) Hier werden konzeptbeeinflussende Faktoren unterschiedlich gewichtet. Dieser Auffälligkeit wird mit der zweiten Untersuchungsthese weiter nachgegangen.

politischen Kontext" für Supervision als Basiswissen einführen möchte (Nr. 37 FN 41).
An früherer Stelle wurde gezeigt, daß der Wissensbestand im Selbstverständnis der Befragten unterschiedliche Funktionen hat. Hier muß nun gefragt werden, ob die Gewichtung der Theorien höherer Reichweite eher einem Wunsch zur Selbstdarstellung der Befragten entsprach, und weniger einen tatsächlichen curricular eingeführten Erkenntnisgewinn anzeigt. Auch muß unter einer anderen Perspektive noch einmal gefragt werden, ob die Inhalte/Theorien das praktizierte Supervisionsverhalten bewußt steuern und zur Bewußtseinsbildung und Erweiterung der Handlungskompetenz beitragen. Ein gesellschaftlicher Wissensbestand, der über pragmatische Wissenssysteme hinausgeht, wird von den Befragten nicht eindeutig gespiegelt.
Vorausgesetzt, daß das Wissenssystem des integrierenden Konzeptes ein pragmatisches ist, müßte nach den Annahmen der Wissenssoziologie sich dieses als "Entwurf" zur Konstruktion einer bestimmten sozialen Wirklichkeit darstellen (vgl. Matthes, 1969, 1o4 ff.). Ein solcher Entwurf wird mittels der Handlungsvariablen/Lernvariablen, und zwar in der Erstellung einer "didaktischen Disposition" für das integrierende Supervisionskonzept dargestellt. Der spezifische Wissensbestand - eine bestimmte Dimension von Welt -, zu der sich der Supervisor professionell verhält, müßte sich dann mit Hilfe der Ergebnisse der in einer didaktischen Disposition aufgezeigten Handlungsvariablen als Selbstverständnis spiegeln.
Für die Darstellung der didaktischen Dispositionen eines integrierenden Konzeptes und auch einer folgend zu entwickelnden didaktischen Disposition eines individualisierenden Konzeptes ist ein weiterer methodischer Schritt notwendig. Dieser Vorgang wird zunächst mittels bisheriger Befunde erörtert und begründet.

2.2

b) Exkurs: Didaktische Disposition

In einer folgenden "Zuordnung der Handlungsvariablen" (vgl. S. 127) werden die Antworten und Ergebnisse zum Lernen im Supervisionsprozeß den schon bekannten Schwerpunkten (Arbeitsfeld, Inhalte, Methode, Lernen) zugeordnet. Es wird also das, was in den Fragebogen eingegeben wurde, zusammengefaßt, und zwar so, daß nunmehr die Handlungsvariablen (= Antwortkategorien) im Kontext der Schwerpunkte bzw. Modellorientierungen erfaßt werden. Es erfolgt also eine Zuordnung der Antwortkategorien (Handlungsvariablen/Lernvariablen) entsprechend des erarbeiteten und angenommenen Bedeutungsgehaltes zu den entsprechenden Orientierungen.
Diese "Handlungsvariablen/Zuordnung" gibt zunächst die Möglichkeit, in einer Zusammenfassung zu drei thematischen Orientierungen die Daten des Supervisionsprozesses zusammenhängend und ihre Ergebnisse zu überblicken. Dies ist ein notwendiger methodischer Schritt, um eine Übersicht des Datenmaterials zu erhalten, hier im Kontext der Materialien eines Ausbildungskurses.
Auf den möglichen Einwand, daß hiermit, d.h. mit der Einführung einer didaktischen Disposition, möglicherweise nur zusammengefaßt werde, was in den Fragebogen einging, läßt sich erwidern:
Mit den Materialien des Ausbildungskurses stehen didaktisch vier Konzeptmöglichkeiten offen zur Diskussion (3 Modelle nach van der Waals und die Aufforderung zur eigenen Konzeptentwicklung) und implizit inhaltlich ein Konzept, das im Ausbildungsprogramm selbst enthalten ist. Die implizit inhaltlichen Aussagen enthalten Ziele, Normen, Werte für Handlungsschritte in der Supervision, die als mögliche Antwortkategorien in den Frageleitfaden aufgenommen wurden (Handlungs- und Lernvariablen). Hier wurden zunächst die offen zur Diskussion

gestellten Entscheidungen für Supervisionskonzepte statistisch und mittels Explorationen sondiert. Von den formal durch die kursbegleitenden Dozenten zur Diskussion gestellten Konzepten bleiben nach Ausscheiden der Frage nach der "Entwicklung eines eigenen Konzeptes"drei Modellorientierungen zur Überprüfung übrig mit formal sieben Entscheidungsmöglichkeiten.[1)]

Diese Überprüfung erbringt als neues Ergebnis überschneidende Orientierungen/Schwerpunkte, die als zwei "angestrebte Modellkombinationen" oder Konturen von Supervisionskonzepten betrachtet werden können.

Durch Interpretationen von Aussagen zu den Supervisionsprozeß-Variablen soll nun versucht werden, die zwei Modellkombinationen in eine Struktur zu bringen. Die weiteren Materialien dazu sind vor allem Ziel- und Lernprozeßvariablen der Ausbildungsinstitution, die den Inhalt des Fragebogens bestimmen (erstes und zweites Element des Fragebogens einschließlich indirekter Überprüfungsfragen). Diese vorgegebenen Inhalte werden nun durch die Verfasserin semantisch in einer Tabelle den untersuchten und von den Befragten aufgezeigten Schwerpunkten/Orientierungen überschneidend zugeordnet. Es ist die Möglichkeit gegeben, diesen Vorgang je nach dem Bedeutungsgehalt der zwei durch die Befragten aufgezeigten Kombinationen zur Konzeptbildung durchzuführen.

Keine Modellorientierung hat - so die Einstellung der Befragten - für sich "alleinstehend" eine Bedeutung im Supervisionsprozeß. Damit ist eine wichtige Erkenntnis über Supervisionskonzepte gewonnen: Die Dominanz "Lernorientiertheit" in beiden Kombinationen (Konzepten) zwingt dazu, die Semantik der beiden anderen Modellorientierungen in den Bedeutungskontext von "Lernorien-

---

[1)] (lernorientiertes Modell; arbeitsorientiertes Modell; inhaltsorientiertes Modell; lern-/arbeitsorientiertes Modell kombiniert; lern-/inhaltsorientiertes Modell kombiniert; arbeits-/inhaltsorientiertes Modell kombiniert;lernorientiert/arbeits-/inhaltsorientiertes Modell)

tiertheit" mit einzubeziehen und die bei der "Handlungsvariablen/Zuordnung" jeweils zuzuordnende Antwortkategorie unter dem Aspekt der "Lernorientiertheit" zu betrachten. Dies gilt auch für die später folgende Interpretation der didaktischen Dispositionen. Es wird der semantische Gehalt für "lernorientiert" zugrundegelegt, der von allen befragten Supervisoren hoch gewichtet wird, nämlich "... daß es in der Supervision letztlich darauf ankommt, daß der Supervisand seine eigene Methode des Handelns unter Berücksichtigung der professionellen Dimension entdeckt und immer weiter entwickelt. Dazu können beispielhaft Elemente aus verschiedenen methodischen Richtungen mit der Praxis in Verbindung gebracht werden." (FN 14 b, Ls. 95 % : 94 % aller Lehrenden).

Wie dieses hoch gewichtete Lernen (FN 14 b) begründet wird, soll exemplarisch illustriert werden:

Ein Doz.:

"...Wobei natürlich seine persönlich entwickelte Methode schon begründbar sein muß, d.h., sie muß sich orientieren am Stand des augenblicklichen wissenschaftlichen Erkenntnisstandes - wissenschaftlich/ideologischen Erkenntnisstandes.
Methodisches Handeln heißt einmal, daß es auf einer rational/wissenschaftlichen Basis basiert, d.h., daß die in Handeln eingehenden Prozesse von Diagnose, also Wahrnehmung der Situation, von Intervention und von Auswertung, sich an rational/wissenschaftlichen Kriterien orientiert[en]. Daß sie ... begründbar sind ... nicht intuitiv, beliebig. Zielorientierung gehört für mich zum methodischen Handeln - also methodisches Handeln setze ich nicht gleich mit irgendeinem technologischen Handeln ... (dies ist) begründbar, wobei die Entscheidung für bestimmte Ziele undeutlich bleibt. Es gehört für mich unbedingt dazu, daß die Frage, was ich jetzt mit diesen Methoden, Techniken usw. und mit diesen Wahrnehmungsdaten mache, welche Werte-, Zielorientierung ich habe, das ist für mich noch ein wichtiger Bestand bei einer methodischen Arbeit, also der ideologische Standort - ja, zu welchen Zielen ich eigentlich mein Repertoire an diagnostischen Interventionstechniken und theoretischen Kenntnissen benutze."

Methodisches Handeln wird hier als ein wissenschaftliches Handeln verstanden, das abgrenzt gegen technologisches Handeln und das Selbstverständnis metatheoretischer Reflexion enthält.

Ein Lhs.:

"Also zu meinem Lernverständnis gehört, daß der Einzelne lernt, wie man lernt, d.h., daß er seine eigene Lernkonzeption entdeckt und ein autonomer Lerner wird. Ein autonomer Lerner wird er meines Erachtens nicht, wenn er ein scholastischer Anhänger einer Schule (ist). Von daher sind Schulen und Schulmeinungen wichtige Vehikel zum An-Denken und Reflektieren, zum Entwickeln von einer eigenen Konzeption." (Nr. 21)

Lernen wird als individuelles Lernen zur Entdeckung der eigenen Lernkonzeption verstanden. Für diese Entdeckung kann er eklektisch unterschiedliche Theorien oder Theoreme benutzen.

Ein Reg.:

"...,Grundlage und Ziel (ist) die entsprechende Praxis, auf die eingewirkt werden soll und nur aus ihr lassen sich entsprechende Handlungsnotwendigkeiten und Handlungskonstrukte ableiten und auf sie hin auswerten. Das erfordert meist ein Zusammenspiel von verschiedenen und mehreren methodischen Handlungsschritten. ..."Zur Methode wird weiter begründet:
"...nicht jede Methode ist für jede Praxissituation, die sich sowohl aus strukturellen wie auch aus individuellen Bedingungen zusammensetzt, effektiv und geeignet. Mir erscheint wichtig, daß die Auswahl der Handlungsschritte und Methoden in der Supervision bewußt und begründet geschieht und nicht nur rein intuitiv. Das ist sicherlich ziemlich schwierig und erfordert eine relativ breite Skala von Möglichkeiten, die der Einzelne zumindest (sehen) bzw. beherrschen sollte. Darin liegt auch die Begrenzung dieser Methode." (Nr. 33)

Im Mittelpunkt dieses lernorientierten Ansatzes steht die Praxis.

Ein Lhs.:

"In ... der Supervision geht es um verändern helfen- und das macht man nicht außerhalb von sich selbst. Selbst ist man sein Werkzeug. Ich glaube Ausbildung hat in diesem Rahmen Werkzeug-Charakter. Der Schwerpunkt liegt bei dem Betroffenen selbst. Es kommt darauf an, herauszubekommen: wer bin ich? und das demokratische dabei ist, dem Supervisanden dabei zu helfen, also nicht das, was ich will, ihm beizubiegen." (Nr. 31)

In den Begründungen der Lhs. und Reg. ist ein individuelles Lernen gemeint, ohne daß sie methodisch auf eine Schule festgelegt sind, oder es wird ein praxisorientierter Ansatz dargestellt, der durch individuelles Lernen unterschiedliche Handlungsmethoden initiieren soll.
Ansonsten wird hier keine wissenschaftliche Methode aufgegriffen. Der differenziert und unterschiedlich durch Befragte aufgezeigte semantische Gehalt von "Lernorientiertheit" bleibt bei den durch die Verfasserin vorgenommenen Interpretationen berücksichtigt.

Durch die bisherigen Befunde können mögliche Einwände gegen die methodischen Vorgehensweisen zurückgewiesen werden.
Es wird der Gedanke nochmals aufgenommen, daß nun ein Zusammenhang herstellbar sei zwischen dem integrierenden Supervisionskonzept und einer didaktischen Disposition, sowie zwischen dem individualisierend/inhalts- und methodenorientierten Konzept und einer didaktischen Disposition. Ausgangspunkt dieser These war: wenn ein Konzept inhaltlich nicht deutlich ist, jedoch nach einem Konzept gehandelt wird, muß es möglich sein, über die Handlungsvariablen, den dahinterstehenden "Entwurf" (Matthes) von Supervisionswirklichkeit inhaltlich transparenter zu machen. Dies soll versucht werden, indem ein Bedingungszusammenhang hergestellt wird zwischen der jeweils aufgezeigten Supervisionsstruktur, Kombinationen von Modellorientierungen und dem Lernen in der Supervision (Ziele, Methoden, Prozesse).

Dies geschieht methodisch in folgenden Schritten: Aus dem Frageleitfaden werden alle Handlungsvariablen/Lernvariablen herausgezogen. In einer Tabelle "Handlungsvariablen/Zuordnung" werden diese Variablen den Kategorien der Modellorientierung zugeordnet.

Nach der inhaltlichen Zuordnung der einzelnen Handlungsvariablen und Lernvariablen (= Antwortkategorien, hier vor allem zum Supervisionsprozeß) wird die quantitative Aussage hinzugenommen, also die Gewichtung der Inhaltlichkeit durch die Befragten. Beide Schritte werden dem Leser in einer Tabelle "Handlungsvariablen/Zuordnung" vorgestellt.
Es folgt eine Klärung der semantischen Unbestimmtheit der Kategorie Haltung. Sie bedarf einer qualitativen Analyse der Explorationen der Befragten, um sie inhaltsanalytisch einer "Orientierung" zuordnen zu können.
Die Ergebnisse der Zuordnungen werden in didaktischen Dispositionen strukturiert. Dazu werden aus der Tabelle "Handlungsvariablen/Zuordnung" die Lernvariablen und Handlungsvariablen (= Antwortkategorien) in der Orientierungskombination abgelesen, wie sie in den Konzeptkonturen aufgefunden und dann wechselseitig in Beziehung gesetzt wurden.
Wie weit die potentiell über die Supervisionsprozeß-Variablen so vorgestellten didaktischen Dispositionen mit den empirischen Ergebnissen der "theoretischen Orientierung im Supervisionsprozeß" (FN 15, 27, 36, 4o, 5o e) übereinstimmen, ist ein weiteres Auswahl-und Variationsmoment, das die "erstrebten" bzw. "praktizierten" Konzepte erneut bestätigt oder wieder infrage stellt.
In einem Vergleich zwischen den Handlungsvariablen der Dispositionen und den Aussagen zum Selbstverständnis der Supervisoren wird diskutiert werden, ob die Theorie- und Handlungsebenen kongruent aufeinander bezogen werden oder auseinanderfallen, welche "Wirklichkeitskonstruktionen" bzw. welche "Dimension von Welt" die Supervisionspraxis mitbestimmen und ob die durch den Ausbildungskurs angestrebte Handlungskompetenz erworben werden kann.

Handlungsvariablen/Zuordnung

Bei der Handlungsvariablen/Zuordnung (Tabelle Nr. 8) wird bezüglich der Aufeinanderfolge der Variablen wert gelegt auf eine mehr logische Aufeinanderfolge der verschiedenen Variablen und auf eine Herstellung von Querverbindungen, was aufgrund der vorgegebenen Variablen jedoch nicht immer gelingt. Hierbei wird weniger auf die Reihenfolge (Numerierung) des Frageleitfadens geachtet. Da nach dem formal-analytischen Modell der Ausbildung (vgl. S. 25) angenommen wird, daß von den Blockseminaren (VI. Ebene) bis zur Praxis (I.Ebene) in einem Ausbildungsgang in direktem Praxis-Theoriebezug gelernt wird, wird von Handlungs- wie Lernvariablen synonym gesprochen.Die Lernvariablen (= Antwortkategorien) werden in der Tabelle qualitativ einer Orientierungskategorie zugeordnet, um die Richtung der Beobachtungswerte zu zeigen. Der Richtungswert ist quantitativ statistisch ausgewiesen.
Eine Erklärung für die alternative Zuordnung zu den Modellorientierungen bei Bedeutungsunbestimmtheiten erfolgt direkt nach der Darstellung der Handlungsvariablen/Zuordnung für die Kategorie Haltung, in den anderen Fällen geschieht dies interpretativ in der Erläuterung der erstellten Dispositionen. [1]

---

[1] Folgende Abkürzungen gelten:
FN =Fragenummer der Fragedimension im Frageleitfaden,
DN = Datennummer je Antwortkategorie,
= Doppelzuordnung

Die Antwortkategorie kann mehrfach zugeordnet werden, z.B.: die Antwortkategorie zu FN 14 b, enthält sowohl Aspekte des individuell lernorientierten wie praxisbezogenen, also erfolgt die Zuordnung entsprechend dieser Bedeutung sowohl unter c) lernorientiert wie unter a) arbeitsorientiert.

Handlungsvariablen - Zuordnung

a) arbeitsorientiert b) inhalts-methodenorientiert c) lernorientiert

N-18 = alle lehrenden Supervisoren R = Rang

FN	DN	N-2o Ls	N-12 Lhs	N-4 Reg	N-2 Doz
14b Mit Praxis in Verbindung bringen —c→	2o	19= 95%	11= 92%		17=94% N-18
14a Bestimmte sozialpädagogische Methode einüben	2o	1= 5%	1= 6%		N-18
14b Eigene Methode des Handelns entdecken entwickeln ←a—	2o	19= 95%	11= 92%		17= 94% N-18
16 Gesprächsgrundelement Feld/Fall	35	14= 7o%			
16 Methode des Supervisionsprozesses	35	4= 2o%			
16 Gespräch frei kommen lassen	34	15 = 75%			
16 Sozialis. Supvd. Supervisor	36	3= 15%			
18 pragmatisch handlungsorientiert	45	3.75 = 2.R	Lhs 3.5o= 2.R	Reg 3.75= 2.R	Doz 4.oo= 2.R N-18 3.68= 2.R
18 Kognitives Lernen	45	2.7o= 3.R	Lhs 3.oo= 3.R	Reg 3.25= 3.R	Doz 3.5o= 3.R N-18 2.81= 3.R
18 Affektives Lernen	47	4.3o= 1.R	Lhs 3.67= 1.R	Reg 4.5o= 1.R	Doz 3.oo= 1.R N-18 4.o6= 1.R
21 —c→	57	1o= 5o%	12= 67%		N-18
21 Konfliktbearbeitung über Konfrontation erlernen von Konfrontationsfähigkeit ←a—	57	8= 4o% 1.R	2= 1o% 2.R	1o= 5o%	8= 67% N-18 12= 67%
21 —b→ Aktivieren sozialintegratives Verhalten (Die Reichweite ergibt sich aus dem Bezugssystem entw.s. b/c)	56	15= 75%	N-12 9= 75%	N-18 12= 67%	
21 Sozialintegrativ. Verhalten nach best. Schule	56	13= 65% 1.R	2= 1o% 2.R	15= 75%	N-12 8= 67% 1.R 1= 8% 2.R 9= 75% N-18 11= 61% 1.R 1= 6% 2.R 12= 67%
21 Sozialintegrativ. Verhalten in Verbindung mit dem Erlernen von Konfrontationsfähigkeit, gleichbedeutend mit	56				
48 Einübung in Erarbeitung von Lernzielen	183	3.95	3.oo		5.oo
48 Einübung in auswertbare Lernziele	182	3.6o	2.5o		5.oo
21 Kompromißfähigkeit in Verbind. mit Konfrontation Relativierung des offenen Konfliktes					2= 1o% 1.R 1= 5% 2.R 1= 4% 3.R 4= 2o% 3= 25%
Aufbau von Frustrationstoleranz, Pollenambiguität, Ich-Stärke					N-18 6= 33%

26 Zur Verbesserung der Arbeit am Problem im Feld

—c→

91

26 Einübungsmöglichkeit von methodischer Arbeit nach einer bestimmten Schule

92

8= 40%
7= 35%
15= 75%

5=42% 1.R
4=33% 2.R
1= 8% 3.R
Lhs 10=83%

6=33% 1.R
5=28% 2.R
1= 6% 3.R
N-18 12=67%

26 Bearbeitung persönlicher beruflicher Konflikte

←a—

91

12= 60% 1.R
5= 25% 2.R
17= 65%

5=42% 1.R
3=25% 2.R
Lhs 8=67%

8=44%
6=33%
N-18 14=77%

---

26 Theorie-Praxis-bezug Praxisbezug Theoriebezug

94 + 95

5=25% 3.R
Lhs 1=8% 3.R
N-18 2=11% 2.R

26 Theorie-Input

93

5=25%

2=17%
3=25%
Lhs 5=42%

3=17%
3=17%
N-18 6=34%

---

38 — 6-x — 147

Erwerben von theor. Kenntnissen

R

Ls 2.85 Lhs 3.50 Reg 3.25 Doz 3.00

8. 6. 6. 7.

N-18 8.

38 — 6-x — 149

Selbstwahrnehmg. aktuelle pers. Sit. Supv.

R

Ls 3.30 Lhs 3.11 Reg 3.25 Doz 4.00

5. 8. 7. 1.

N-18 6.

---

38 — 148

Haltung: hier gemeint als Schulungskriterium im Rahmen eines best. fixierten Wertsystems mit best. Verhaltensnormen

4.21 4.58 5.00 3.50

3. 2. 2. 4.

N-18 2.

38 — 6-x — 150

Selbstwahrnehmg. frühere Erfahrungen Supv.

2.90 3.56 3.75 3.50

7. 5. 5. 4(2)

N-18 7.

38 — 6-x — 151

Fremdwahrnehmung akt.pers. Sit Spvd.

4.50 4.00 4.00 4.00

1. 3. 3. 1.

N-18 3.

38 — 6-x — 152

Fremdwahrnehmung frühere Erfahrung Spvd.

3.40 3.33 2.00 3.50

4. 7. 8. 4(2)

N-18 5.

38 — 6-x — 148

Haltung: gemeint als Reflexion von Einstellung zum Handeln

4.21 4.58 5.00 3.50

3. 2. 2. 4(2)

N-18 2.

---

38 — 153

Erwerben von method Können/Fertigkeiten

3.50 3.75 3.75 2.50

5. 4. 4. 8.

N-18 4.

38 — 6-x — 154

Infragestellen können

4.45 4.64 5.00 4.00

2. 1. 1. 1.

N-18 1.

---

25 — 71 bis 89

mdl. = ja

Offenes Feedback

44b 171 18= 9o%
Entwicklung zu kolleg. Beziehungen
Teilen von Kompetenz angestrebt
— c →
Lhs 11= 92%
N-18 14= 78%

41
Interesse: inhalt./ Theorie
3.2o 3.5o
3.18 4.oo
5. 3. 3(3) 1(2)
N-18 2

41
Interesse: im Methodischen
3.6o 2.5o
3.oo 3.oo/ 4.oo
3. 4. 5. 2./3.
N-18 5.

35 133
Bearbeitung von Abhängigkeiten über Feedback
17= 85% ja
3= 15% unentsch.
Lhs 1o=83% ja
1= 8% nein
1= 8% unentsch.
N-18 13=72% ja
2=11% nein
2=11% unentsch.

a 44. 171

44c 172 14= 7o%
Ist dies für Sie neues Modell beruflicher Kooperation
Lhs 6= 5o%
N-18 8= 44%

41
Interesse: Fertigkeiten Sozialtechniken
3.55 3.5o
3.oo 3.oo/ 4.oo
4. 4. 2(3) 2(3) 2(4)
N-18 3.

44 17o 16=8o% ja
4=2o% nein
Auseinandersetzung mit Abhängigkeit als "zwingende" Erfahrung

44
Bewußtmachung
4.65 4.82 5.oo 5.oo
1. 1. 1. 1.

32 126 2o= 1oo%
Förderung persönl. Stärken
12= 1oo%

41
Haltung (s.zu Fr. 38.148)
— c →
4.2o 4.36 5.oo 4.oo
2. 2. 1. 2.
N-18 4.

41
Haltung (s.zu Fr. 38.148)
4.2o 4.36 5.oo o.oo/ 4.oo
2. 2. 1(2) o(6) 2(5)
N-18 4.

32 124 1o= 5o%
Entwicklung spezieller Handlungsstrategien
— b →
Lhs 6=5o%
N-18 8=44%

32 124
Entwicklung spezieller Handlungsstrategien
← a —
— c →
1o=5o%
Lhs 6=5o%
N-18 8=44%

32 125 16=8o%
Alternation zum bisherigen Vorgehen erworben
← b —
Lhs 11=92%
N-18 15=83%

4o,2 165 2=1o% 1.R
Übertragene Arbeitsaufgabe erfüllen
Lhs 1= 8% 1.R
2=17% 2.R
N-18 1= 6% 1.R
2=11% 2.R

4o,2 166 2=1o%
Einübung von Theorie Technik Haltung
Lhs 2=17% 1.R
1= 8% 2.R
N-18 4=22%
3=17%

4o,2 167 16=8o% 1.R
2=1o% 2.R
Suche nach Lernmöglichkeit
Sprechen über Lernblockierungen
Lhs 9=75%
N-18 13=75%
1= 6%

4c,2 167
Handeln-Erfahrung-Inhalte integrieren in bezug auf Handeln

39c 157 Doz 1oo%
Lhs 11= 92%
Reg 3= 95%
Annahme von Modellernen
N-18 16=89%

43 169 19=95%
Problemorientiertes Lernen
— c — b →
Lhs 11=92%
N-18 15=83%

43 169 19= 95%
Aktives, selbstinitiiertes Lernen
← a —
Lhs 11=92%
N-18 15=83%

			48	185	2.70 Lhs 2.33	Doz 4.50	45	179	15=75% ja 4=20% unentsch.
			Analyse von Lernzielen, die konkret eingeübt werden				Analysieren können von eigenen/ fremden Zielen		
			Bedeutsamkeitsanalyse				←b———		
			—— c ——→						
			Analyse als Methode				45	180	19=95% ja 1 unentsch.
							Strategie des Supvd. analysieren helfen		
							←— b ———		
			48	186	1.65 Lhs 1.17	Doz 3.50	52,1	200	18=90%
			Lernziele sozialisationstheoretisch analysiert				An existentiellen pers.Fragen gearb.		
							52,2	201	17=85%
							Individuelle Entwicklungsgeschichte bedeutend		
45	173		48	184	2.55 Lhs 2.67	Doz 5.00	45	176	
Bezugsbereich von Veränderung			Bedeutsamkeitsanalyse von Lernzielen - "theoretische Reflexion"				Bezugsbereich von Veränderung		
Kollegiale Ebene		4.47 4.36 4.50 3.00					Individuelle Ebene		4.68 4.75 5.00 4.50
Institutionelle Ebene		3.58 3.73 3.50 4.00					Politische Ebene	177	2.54 2.50 5.00 4.00
							←a ———	174	
							Gesellschaftliche Ebene		2.29 2.20 3.00 4.00
							←a ———		
			5cc	191	13=65% ja 2=10% nein 3=15% unentsch. 2=10% keine Antw.		52 an existentiellen Fragen gearbeitet?	200	18=90% ja
			(Theorieseminar)						
			Kritische Gesellschafts-Theorie (Christen für den Sozialismus)				indiv.Biographie richtig dabei?	201	17=85% ja

Qualitative Aspekte der Kategorie Haltung und ihre semantische Bestimmung (vgl. Tabelle Nr. 8, S. 127)

Um die inhaltliche Transparenz der Konzepte zu ermöglichen, soll die Kategorie Haltung in ihrer Bedeutungsunbestimmtheit aufgelöst werden. Huppertz kritisiert nach seiner Inhaltsanalyse der Supervisionsliteratur, daß in "leerformelhaften Aussagen anthropologischer Herkunft" Aussagen über "menschliche Qualitäten" gemacht werden, die von angehenden Supervisoren erwartet werden (Huppertz, 1975, 125).[1] Ein solch"leerformelhafter" Begriff könnte auch die Kategorie Haltung sein, die ohne definitiven Bedeutungsgehalt in den Frageleitfaden als mögliche Antwortkategorie eingegangen ist (vgl. Ausführung zum dritten Element des Frageleitfadens, S. 37). Die statistische Erhebung zeigt eine interessante Auffälligkeit, insofern Haltung einen hohen Stellenwert in der Supervision erhalten hat. Im Kontext von zwei Fragedimensionen zur Supervision steht Haltung gleichgewichtig neben "Reflexion/Bewußtmachung" (FN 34, 41).
Reflexion im Supervisionsprozeß, als wichtigstes methodisches Element von den Befragten gewählt, und Haltung im Supervisionsprozeß sind übereinstimmend gleich hoch gewichtet (N - 38, FN 34, DN 129 vs. 131 = 4.63 : 4.63 (p = 1.000) [vgl. Anhang 2] Die Befragten hatten dreimal Gelegenheit, zu erläutern, was sie unter Haltung verstehen. Es besteht die Möglichkeit, die durch die Befragten gegebenen Bedeutungsbestimmungen zur Kategorie Haltung unter verschiedensten Aspekten zu analysieren.

In ihrer Analyse des Begriffs Haltung geht die Verfasserin von den unterschiedlichen Annahmen aus:
Haltung erweist sich in der Befragung nicht als impli-

---

1) P. Fricke (1976, 1) sagt kritisch hierzu, daß Huppertz "cirka 130 Titel Supervisionsliteratur" aufarbeitet, dabei die neueren kritischen Ansätze in der Literatur nicht berücksichtigt und nach einer "Feindbildkonstruktion tendenziös darstellt".

zite Definitionsinstanz für "abweichendes Verhalten" traditionellen älteren fürsorgerischen Denkens. Dies läßt sich mit den Ergebnissen zur Kategorie Diagnose gut aufweisen.
Haltung ist in der Methodikliteratur (bis etwa 1968/69) eine Kategorie, die die Definition "abweichenden Verhaltens" enthält (Freitag 1971). Klienten, bzw. dem Klientsystem sollte zur "Wiedereingliederung" in den "normalen" gesellschaftlichen Ablauf Eingliederungshilfe gegeben werden, damit sollte ein weiteres oder potentiell mögliches Abweichen von institutionalisierten Bestimmungen und selbstverständlichen Normen vermieden werden und in diesem Sinne trug Supervision dazu bei, daß Sozialarbeiter in ein berufliches Handeln eingeführt wurden, das Definitionen des "abweichenden Verhaltens" nicht infrage stellte.[1)]
In dieser Fallstudie wird nach der Befragung praktizierender Supervisoren auffallend "infrage-stellenkönnen" und Haltung fast gleichwertig begriffen und einander zugeordnet (4.5o : 4.38; FN 38 b).
Wenn mit diesem Ergebnis daraus zu schließen ist, daß in der Supervision gesellschaftliche Gegebenheiten nicht mehr unbefragt bleiben, "... bedarf es nicht mehr eines Wissenssystems, das eine Theorie der Abweichung, eine diagnostische Methodik ... enthält"(Berger/Luckmann 1969, 121). In der Tat kann dies auch statistisch in dieser Fallstudie nachgewiesen werden.
Fast alle Antwortkategorien innerhalb der Frage nach den methodischen Elementen im Supervisionsprozeß unterscheiden sich auffallend von der Kategorie Diagnose.

[1)] Wenn nach R. Smalley (1974, 55 ff.) davon ausgegangen wird, daß Supervision als sekundäre Methode den primären Praxismethoden (soziale Einzelhilfe ...) zugeordnet werden kann und damit die "Anweisung" zum Rollenhandeln im case-work durch Supervision tradiert wurde.

FN 34, N - 38

Diagnose vs. Reflexion	3.74 : 4.63	(p = 0.002)
Diagnose vs. Feedback	3.74 : 4.58	(p = 0.003)
Diagnose vs. Haltung	3.74 : 4.63	(p = 0.005)

(vgl. Anhang [2])

Dies läßt in bezug auf Verhalten und Vorgehensweise des Beraters die Vermutung zu, daß die Diagnose in der methodischen Arbeit für weniger wichtig gehalten wird.[1] Dies kann bedeuten, daß nicht (mehr) nach einer bestimmten Theorie gelehrt wird, denn nur innerhalb eines Theoriesystems würden diagnostische Aussagen ihren Erklärungswert erhalten.

Wird in der Supervision ohne hypothetische diagnostische Aussage gearbeitet? Träfe dies zu, wie folgt dann die für die Handlungsschritte notwendige "Situationsdefinition", "die bewußte oder unbewußte Strukturierung der Bedeutungs-Komponenten der Situation gemäß den erworbenen kognitiven und Beziehungs-Schemata"? - um einen Satz von Mollenhauer (1972, 11o ff.) zu zitieren.

Hierzu sagt ein Dozent:

"Wenn Sie Diagnose hier haben, dann ... ja, zögere ich im Augenblick etwas und frage mich ... sicher ist so eine laufende Wahrnehmung von dem, was zwischen den beiden (in der Einzelsupervision) geschieht und seiner Tätigkeit geschieht, wichtig, aber ich würde eigentlich der Diagnose nicht mehr so einen Wert..." (FN 34)

Für die Befragten dieses Ausbildungsganges wurde zunächst angenommen, daß Haltung nicht eine Kategorie ist, die dem Interaktionspartner ein Eigenleben nur dann zugesteht und ihn nur dann akzeptiert, wenn er innerhalb eines bestimmten Wertsystems/Theoriesystems bleibt.

---

[1] Frühere case-work Arbeit - und damit Supervision - ging - entsprechend der Vorgehensweise der Mediziner - vor Behandlungsschritten von einer diagnostischen Annahme aus, (vgl. z.B. Ch. Towle (1961), F. Hollis (1971) und R. Bang (1963).

6o % der befragten Supervisoren nehmen von sich an, mit einem Supervisanden anderer 'Weltanschauung' arbeiten zu können, sofern ihre Wertsysteme in der Interaktion, insbesondere in der Supervision nicht direkt kollidieren. Während 15 % sich hier verneinend äußern und 25 % unentschieden bleiben (FN 53).
Hierzu die Aussage eines Ls.:

"...wenn es gelingt, die Unterschiedlichkeit transparent zu machen, - auf Macht und Abhängigkeitsphänomene zu achten... Die gegenseitige Kontrolle ist wichtig." (Nr. 2o)

Die Kategorie Haltung erweist sich für die Befragten in dieser Studie nicht als "selbstverständliche" Definitionsinstanz. Außerdem: Haltung erweist sich in der Befragung zumeist nicht als Leerformel. Nach Matthes (1969, 1o4) können Leerformeln als präskriptives Wissen angesehen werden. Dieses Wissen bleibt empirisch leer, es ist "durch soziale und psychologische Interessen strukturiert und nur im Hinblick auf seine soziale und psychische Funktionalität angemessen zu erfassen."
Haltung scheint nicht schlechthin eine Leerformel, wie in folgender Annahme gezeigt werden kann:
Eine weitere Annahme der Verfasserin ist, daß Haltung eine psychologisch definierte Kategorie sei, die wertfrei "Einstellung" und "Motivation" meint.
Die Verfasserin sichtete die Befragungsaussagen zur Bedeutung von Haltung im Supervisionsprozeß, und zwar unter dem Gesichtspunkt, ob diese Bedeutungen "wertneutral" oder "wertgebunden" aufgefaßt werden. Qualitativ wird hier deutlich, daß Haltung "wertneutral" - als psychologische Kategorie 6 mal von Ls. (3o %) und 1o mal von Lehrenden (55 %) genannt wurde.
Hierfür zwei exemplarische Beispiele:

"Unter Haltung verstehe ich, welche Einstellungen habe ich zu verschiedenen Handlungsweisen, Verhaltensweisen - ich würde nicht von Haltung reden." (Nr.27, Lhs.)

"... Die Prädisponiertheit - ein Persönlichkeitsfaktor, ein Grundmuster in Personen." (Nr. 36, Reg.)

"Wertgebunden" wird Haltung 8 mal von Ls. (45 %) und 8 mal von Lehrenden (44 %) aufgefaßt.
Auffallend ist dabei, daß 8 mal (46 %) die Aussagen zur Kategorie Haltung aufgezeigt werden können an den "Therapeuten-Variablen", wie sie, von Rogers ausgehend, durch Tausch entwickelt werden.[1] Die klientzentrierte psychotherapeutische Schule verzichtet auf die klassischen Behandlungsschritte wie Diagnose/Behandlung/ Auswertung. Dieses Ergebnis entspricht den statistischen Berechnungen, nämlich der geringeren Bedeutung der Diagnose als methodisches Instrument in der Supervision.
Auch hierfür exemplarische Beispiele:

"...Wichtigkeit von Kongruenz zwischen Einstellung und Verhalten." (Nr. 14, 2o, 7 Ls.)

"...Wertschätzung für den anderen..." (Nr. 23, 34, 9, 4 Ls., Lhs., Reg.)

"Haltung entspricht einer Veränderung von Einstellung und Verhalten als Ziel." (Zur methodischen Vorgehensweise wird weiter exploriert)
"mittels ständiger methodischer Techniken, der Reflexion und des Feedbacks, - natürlich auch anderer Interventionstechniken wie Konfrontation, unterstützen, nachfragen usw. - und der ganze Prozeß ist gekennzeichnet durch ständige Diagnostizierung, Behandlung, Auswertung, Diagnose, Behandlung ..., ein permanenter dynamischer Prozeß." (Nr. 21, 32 Lhs.)

Woraufhin verändert werden sollte, auf welchen Wert hin Veränderungsprozesse einzuleiten seien, wird nicht ausgeführt.
Über die Illustration qualitativer Aspekte zur Kategorie Haltung werden zwei Einstellungen sichtbar. Eine psychologisch wissenschaftliche, wertneutrale Einstellung kann heißen:
es wird zielpluralistisch gearbeitet, was gleichwohl

---

[1] Die drei wesentlichen Verhaltensmerkmale
1. emotionale Wärme und positive Wertschätzung,
2. Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte des Klienten,
3. Echtheit und Selbstkongruenz (Tausch, 197o, 99-126)

dennoch eine Wertkategorie impliziert; die Ziele werden nicht durchsichtig gemacht oder sind dem Befragten selbst nicht bewußt. Die Implikation von "erwünschtem Verhalten" ist ebensowenig abzuweisen wie die Bedeutung der Kategorie Haltung als Leerformel. Insgesamt 39 % der Befragten und 56 % der Lehrenden äußern sich "wertneutral". Die Zuordnung in der "Handlungsvariablen/Zuordnung" erfolgt unter lernorientiert.
Im weiteren zeigt sich eine explizit normative Einstellung - im Rahmen einer bestimmten Schule. "Haltung" meint wahrscheinlich ein ethisches Prinzip, das sich in gewissen Verhaltensweisen ausdrückt. Insgesamt 41 % der Befragten, davon 44 % der Lehrenden sehen in der Haltung einen Persönlichkeitsfaktor, der zu bilden ist. Von 46 % dieser Gruppe ist Haltung als Variable ausgedrückt, entsprechend der erwünschten Therapeuten-Verhaltensweisen nach Roger/Tausch.
Die Zuordnung in der Handlungsvariablen/Zuordnung erfolgt unter inhalts-/methodenorientiert.

Die Handlungsvariablen/Zuordnung (Tabelle 8, S.127) wird nunmehr wie folgt abgelesen:
a) für ein integrierendes Konzept:
Die Aspekte "lernorientiert, arbeitsfeldorientiert, theorieorientiert" werden aufeinander bezogen und in einem 'integrierenden Supervisionskonzept' vorgestellt. In dieser Konzeption bleibt die Dominanz des Lernens des Supervisanden (FN 14 b) mit hoch gewichteter Bedeutung bestehen.
Über die "wertgebundenen" Einstellungen (vgl. die Explorationen zu Haltung und der persönlichen Definition von Supervision, S.106,7) einer Gruppe von Supervisoren zu dieser Konzeption müssen die Modellorien-

tierungen wie folgt gesehen werden:
Lernorientiert arbeiten bedeutet, sich selbst in gesellschaftlich bedingten Reaktionen verstehen lernen, um aufgrund eines solchen Verstehens bewußter zu handeln bzw. Handeln zu initiieren. Dies geschieht in normativen Setzungen, hier durch eine erwünscht kritische Berufsausübung, oder "wertneutral" zur Eröffnung neuer Perspektiven.
Arbeitsfeldorientiert arbeiten bedeutet, daß das Arbeitsfeld der Ort ist, an dem soziale Defizite und Selbstverfügungsdefizite erfahren und als überwindbar aufgenommen werden. Hier hat sich das Lernen des Supervisanden durch konkretes Handeln zu erweisen; es ist der Ort, der in der Supervision besonders thematisiert wird, - die Praxis selbst.

Theorieorientiert arbeiten bedeutet, Aufklärung des Selbstverständnisses, damit der Supervisor nicht hinter der Möglichkeit zur kognitiven Einsicht und den entsprechenden Interventionsbefähigungen zurückstehen muß.
Die Handlungs- und Lernvariablen in der vorhergehenden Tabelle werden mit diesem Verständnis interpretiert und aufeinander bezogen.

b) für ein individualisierendes - inhalts- und methodenorientiertes Konzept:
Die Aspekte lernorientiert - inhalts- und methodenorientiert werden aufeinander bezogen und in dem individualisierenden Konzept vorgestellt. Die Dominanz des Lernen des Supervisanden (FN 14 b) bleibt bestehen.

Lernorientiert bedeutet hier, sich selbst als jemanden verstehen lernen, der persönlichkeitsbildend und sozialtherapeutisch Einfluß nimmt.
Inhalts/methodenorientiert arbeiten bedeutet, daß das Handlungskonzept bestimmte Theorien und Methoden vor-

aussetzt und verfolgt.
Die Handlungs- und Lernvariablen in der vorhergehenden Tabelle werden mit diesem Verständnis interpretiert und aufeinander bezogen. Dieses Konzept wird im weiteren Verlauf der Studie "individualisierendes Konzept" genannt.

2.2
c) 'integrierendes Konzept' als didaktische Disposition

2. hypothetische Annahme
Es läßt sich ein Zusammenhang herstellen zwischen dem integrierenden Konzept und einer didaktischen Disposition.

Nach dem methodischen Schritt der Handlungsvariablen/ Zuordnung werden die Variablen unter den Orientierungskategorien als Lernvariablen ablesbar und im nächsten Schritt in eine sinnvolle Ordnung gebracht, - die der didaktischen Dispositionen. Mit Hilfe der Analyse wird versucht, die Struktur des integrierenden Konzeptes transparenter zu machen und ihren Inhalt zu verdeutlichen.
Zur Übersicht wird hier der Begriff der didaktischen Disposition skizziert und anschließend ausführlicher entwickelt.
Nach der Meinung der Befragten soll 1. über Reflexion aktiviert, initiiert werden; 2. aktiviert wird vorrangig die "individuelle Ebene"; 3. auf der "individuellen Ebene" wird im Persönlichkeitsbereich die "affektive-pragmatische Ebene" vorwiegend affektives Lernen - angesprochen und die motivationale Ebene thematisiert - hier Haltung in der "wertneutralen" psychologischen Bedeutung. 4. im interaktionellen Prozeß werden derzeitige subjektive Erfahrungen und frühere subjektive Erfahrungen mit derzeitigen interaktionellen Erfahrungen in Konfrontation gebracht und die Neuorientierung oder Umstrukturierung der Verhaltensebene und Handlungsebene angestrebt. Dies muß näher ausgeführt werden.

Zu 1.: Das Lernen des Supervisanden/Supervisors wird vorrangig auf der Dimension Reflexion aktiviert (vgl. die Ausführungen zu Gegenstand von Supervision, S.72). In der vorhergehenden Tabelle Handlungsvariablen/Zuordnung sind unter der Oberkategorie lernorientiert die Variablen ablesbar, über die im interaktionellen Prozeß der Supervision die Reflexion initiiert wird.(vgl.Abb. 4, S.73).
"Freie Assoziation; Selbstinitiierung; Entdecken; Suchen nach; Selbstwahrnehmung; Feedback; Bewußtmachung; Infrage-stellen-können; Konfrontation; emotional-soziale-Zuwendung; Auseinandersetzung; Analysieren können; Analysieren helfen;

Formal wird statistisch bestätigt, daß das Lernen des Supervisanden/Lernsupervisors durch Initiierung zur Reflexion erfolgt. Dies kann an 34 Lernvariablen aufgezeigt werden.[1)]
Hiermit ist noch keine inhaltliche Aussage darüber gemacht, was reflektiert wird. Die Reflexionsvariablen sind durch die Fragedimension, der sie als Antwortkategorie oder als Teil der Antwortkategorie zugeordnet sind, in einen inhaltlichen Fragekontext gestellt. Dieser Fragekontext wird in der weiteren Darstellung der Disposition aufgenommen.

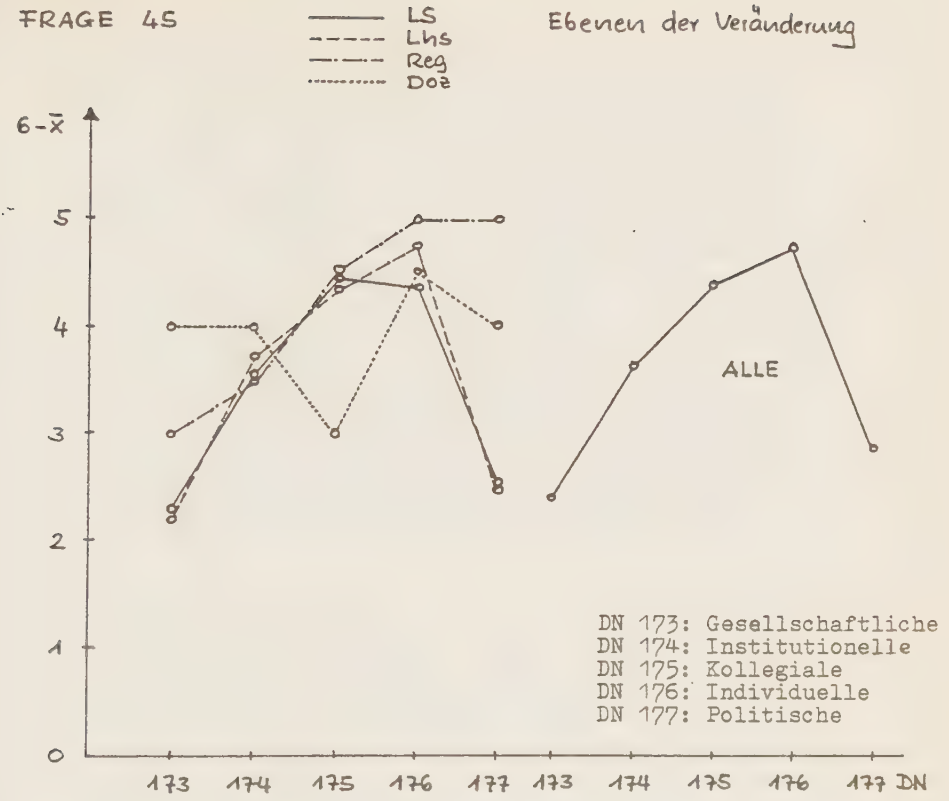
Zu 2.: Aktiviert wird vorrangig die "individuelle Ebene" des Supervisanden/Ls. Aus der Perspektive eines integrierenden Supervisionskonzeptes soll über die individuelle Ebene hinaus die institutionelle, gesellschaftliche Ebene beeinflußt werden. Dazu eine Ergebnisinterpretation der Befragung:
Für alle Befragten gilt die individuelle Ebene mit dem höchst erreichten Mittelwert (N - 38, 4.73) zielperspektivisch als die für Einzelsupervision scheinbar allgemein verbindliche Veränderungsebene (vgl.Abb.14,S.137)

---

1) (vgl.DN: 34;169;2o;167;149;15o;71;67;73;77;79;83;85;133; 24o;248;154;56;57;17o;179;18o; - vgl.dazu tabellarische Zusammenstellung der Ergebnisse zur Initiierung von Reflexion, Anhang 2)

Abb. 14

FRAGE 45



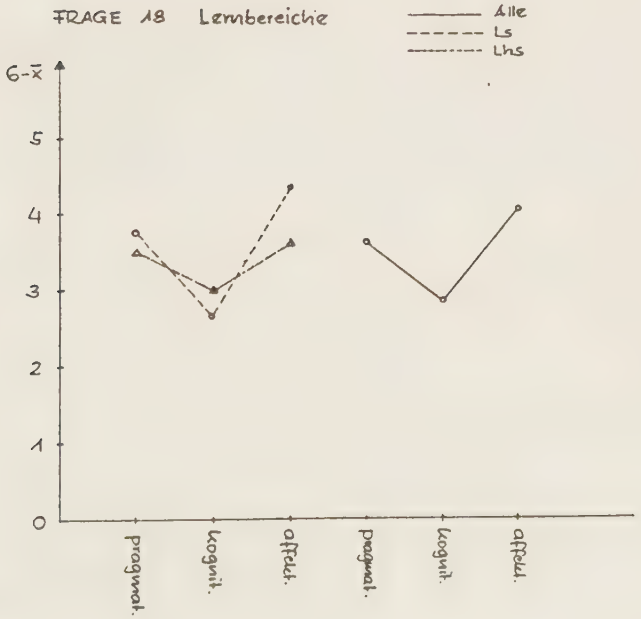
5o % der Reg. und Doz. möchten in der Einzelsupervision die "politische Ebene" angesprochen wissen. Die "politische Ebene" korrespondiert für diese Gruppe lehrender Supervisoren mit der gesellschaftlichen und institutionellen Ebene, die in der Handlungsvariablen/Zuordnung unter arbeitsorientiert geführt werden.
Eine Annäherung an die arbeitsorientierte Richtung wird auch von Ls. und Lhs. sichtbar: die "individuelle Ebene" als zu verändernde und die "institutionelle Ebene" liegen nicht diskrepant auseinander (über 95 % haben jeweils gewichtet). Die Modellorientierungskombinationen (vgl. S.72 bis S. 1o7), die zur "Diffe-

renzierung der Leitthese" führen, werden auch hier bestätigt.
Der signifikante Unterschied zwischen Ls. und Lhs. (vgl. Anhang ^{2}FN 45) bei der Gewichtung der Veränderungsziele auf der politischen Ebene erhalten einen Erklärungswert vor allem durch das "N". Die Befragten waren nicht gehalten, bei jeder Antwortkategorie anzukreuzen. Sie konnten Antwortkategorien auswählen und gewichten. Bei der nächsten Disposition wird diese Gewichtung der Lhs. (durch die sich das Schwergewicht verschiebt), eine didaktische Bedeutung erhalten. Mit der hier diskutierten didaktischen Disposition des integrierenden Supervisionskonzeptes sollen die expliziten Vertreter dieser Orientierungskombination zwecks Konzeptverdeutlichung besondere Beachtung finden.
Für die didaktische Disposition eines integrierenden Konzeptes werden besonders die Aussagen der Gruppe der Supervisoren geprüft werden müssen, die eine Integration des Lernens und Handelns sowohl auf der Persönlichkeitsebene - individuell/politisch - wie der gesellschaftlich/institutionellen Ebene anstreben. Hierbei wird allerdings außer Acht gelassen, daß die gegebenen Antworten letztlich auch Symbolfunktion zur Selbstdarstellung haben könnten. Während Doz. und Reg. z.B. zur Zeit emanzipiert scheinende Sprachmuster benutzen können ohne Handlungskonsequenzen, könnten Ls. dies spiegeln. Eine Überprüfungsmöglichkeit bieten die gewählten Antwortkategorien der theoretischen Bezugssysteme. In der Perspektive des hier untersuchten integrierenden Konzeptes sagt eine Gruppe der befragten Supervisoren aus, daß nach ihrem Selbstverständnis Einzelsupervision über den individuellen Persönlichkeitsbereich hinaus Veränderungsperspektiven haben sollte. Dies ist wichtig, damit

jedoch ist über den Veränderungskontext inhaltlich noch wenig gesagt.
Um die Korrespondenz des individuellen Lernens mit einer Befähigung zu institutionell/gesellschaftlicher Veränderungs- und Handlungskompetenz zu erhalten, wird das Lernen in zweifacher Hinsicht gefördert, nämlich im Persönlichkeitsbereich und im interaktionellen Bereich.

Zu 3.: Auf der "individuellen Ebene" wird im Persönlichkeitsbereich die "affektive-pragmatische" Ebene angesprochen. Es zeigt sich (vgl. Abb.15), daß vorwiegend "affektives Lernen" vor dem pragmatischen und dem kognitiven Lernen stattfinden soll.

Abb. 15



Eine Differenzierung in der Gruppe der lehrenden Supervisoren zeigt folgendes Ergebnis: für die größte Gruppe der lehrenden Supervisoren ist das Lernen vorwiegend im affektiven-pragmatischen Bereich angesiedelt. Von den Dozenten dagegen wird angenommen, daß die Schwerpunkte des Lernens nicht vorwiegend im affektiven Bereich liegen.
Beispielhaft drücken zwei Lhs. aus, was sie unter affektivem Lernen und unter pragmatischem Lernen verstehen wollen:

Lernen im affektiven Bereich: "hat einen Bezug zur Psychoanalyse" - "er (Supervisand/Lernsupervisor) muß seinen eigenen Affekthaushalt, seine Persönlichkeitsstruktur kennen, damit er seine Gegenübertragung kontrolliert und nicht ungesteuert einfließen läßt (Nr. 21) - "sehen lernen, wie er (Supervisand) mit Konflikten umgeht" (Nr. 38).

"Erlernen von Beratungskompetenz
Handlungskompetenz,
Techniken (Nr. 21)
sich fragen, wie das Lernen geplant ist (FN 38)

"Die konkreten institutionellen Bedingungen unter denen die Supervisanden im Stande die auf die Supervision zu beziehen waren, war für mich der wesentlichste Gewinn des Lernens als Supervisor, weil ich aus der Gruppendynamik vorwiegend Organisationen, Institutionen als etwas im Modellrahmen gemachtes erfahren habe... aber die ganz reale Institution ...und ihre Bedeutung, die ist mir nicht klar gewesen." (Nr. 1)

Des weiteren wird auf der individuellen Ebene im Persönlichkeitsbereich die motivationale Ebene angesprochen. Dies wird durch die wiederholt hohe Gewichtung zum Begriff Haltung am deutlichsten zum Ausdruck gebracht. Im integrierenden Supervisionskonzept liegt der Haltungsbegriff ähnlich zur psychologischen Kategorie Einstellung, Werte, Normen (vgl. Tabelle 8,S. 127) Handlungsvariablen/Zuordnung). In der qualitativen Analyse der Kategorie Haltung konnte unter anderem festgestellt werden, daß im Supervisionsprozeß Reflexion und Haltung (hier also die Einstellungen, Werte,

Normen) übereinstimmend gleichwertig hoch gewichtet sind. Dies fällt ebenso bei den Begriffen wie In-frage-stellen-können und Haltung auf.
Deshalb ist zu prüfen, von welchem Bezugspunkt aus von den Befragten Haltung im integrierenden Supervisionskonzept beurteilt wird. Wie werden die Komponenten, die unbewußt/vorbewußt die Situation definieren und strukturieren, gegenseitig in die Bewußtseinsebene gehoben (Feedback)? Bewußtseinsbildung-vor allem ihre Zielprobleme - nimmt eine bedeutende Rolle im Supervisionsprozeß ein (4.65bis5.ooFN 41).

Zu 4.: Im interaktionellen Bereich werden derzeitige subjektive Erfahrungen und frühere subjektive Erfahrungen der Befragten mit ihren derzeitigen interaktionellen Erfahrungen konfrontiert und die Neuorientierung oder Umstrukturierung der Verhaltensebene und Handlungsebene angestrebt. Der interaktionelle Prozeß wird im Schaubild dargestellt und anschließend erläutert. Dieser Interaktionsprozeß wird analytisch dispositionell aufgefaßt. In der Interaktion werden, bedingt durch die Dynamik des Supervisionsprozesses, die Handlungsvariablen nicht in einzelnen Phasen hintereinander gelernt. Der Supervisionsprozeß ist hier zur besseren Erläuterung in Phasen aufgeteilt (vgl. folgendes Schaubild).

Schaubild
"Interaktioneller Prozeß der Supervision" - nach dem integrierenden Konzept

1. Phase
erläutert S. 143

Bezug Arbeitsfeld	derzeitige subjektive Erfahrungen	frühere subjektive Erfahrungen
	- Wahrnehmung aktuelle persönl. Situation des Supervisors - FN 38; DN 149	FN 38; DN 150 - frühere Erfahrungen des Supervisors
	aktuelle persönl. Situation des Supervisanden - FN 38; DN 151	FN 38; DN 152 - frühere Erfahrungen des Supervisanden
"Bearbeitung zur Verbesserung der Arbeit am Problem" ←→	- persönliche, berufliche Konflikte FN 26; DN 91	FN 16; DN 37 - Gesprächsgrundelemente: Sozialisation des Supervisors, des Supervisanden
←→	- existenzielle persönliche Fragen FN 52; DN 200	FN 52; DN 201 - Individuelle Biographie

KONFRONTATION

Gesprächsgrundelemente Feld, Fall
FN 16; 34

Reflexion von Einstellung und Motivation zum Handeln
FN 38; 148
FN 41

Selbst- und Fremdkonfrontation durch "offenes" Feedback
FN 25; DN 71-89

"Problemorientiert"
FN 43

"Infrage-stellen-können"
FN 38; DN 154

Konfrontation
mit derzeitigen interaktionellen Erfahrungen

2. Phase
erläutert S. 147

"Berücksichtigung der Professionellen Dimension" - "mit Praxis in Verbindung bringen"
FN 14b; DN 20

← eigene Methode des Handelns entdecken, entwickeln
FN 14b; DN 20

"Bewußtes Wählen des eigenen Einsatzes zur Veränderung"
FN 45

Analyse von eigenen/fremden Zielen
FN 45; DN 179

Analyse der Strategie
FN 45; DN 180

Handeln - Erfahrung Inhalte - integrieren in bezug auf Handeln
FN 40,2; DN 167

← Suche nach Lernmöglichkeiten, Sprechen über Lernblockierungen in bezug zum Handeln
FN 40,2; DN 167

Auseinandersetzung mit Macht und Abhängigkeit
FN 44; DN 170

Bearbeitung von Abhängigkeiten über "Feedback"
FN 35; DN 133

Förderung persönlicher Stärken
FN 32; DN 126

"implizites" "Angebot" der Wertvorstellungen der Lhs. (Doz., Reg.) auf der Beziehungsebene in bezug auf Verhaltensebene im Feld

"Angebot" von Modellernen durch Lhs. (Annahme von Modellernen durch Lhs. = "Angebot" auf der Beziehungsebene)

3. Phase
erläutert S. 150

Konfrontationsfähigkeit

← Konfliktbearbeitung über Konfrontation
FN 21; DN 57

Sozial-integratives Verhalten
Kompromißfähigkeit
FN 21; DN 56, 58

→ Frustrationstoleranz

Die Entscheidungen des Supervisors im Ziel- und Inhaltsbereich bedingen nicht den Bereich der Methoden und umgekehrt

"Alternative Handlungsstrategien zum bisherigen Vorgehen erwerben"
FN 32; DN 125

Der Implikationszusammenhang von Lerninhalt und Lernorganisationsentscheidungen werden diskutiert
FN 48; DN 184, 185

Erworbene "Ich-Stärken" nach der Interaktionstheorie (Habermas) zum Einsatz bringen.

Erste Phase: [1] Die Konfrontation der Erfahrungen geschieht über das methodische Mittel der Reflexion, die - über Feedback (100 %) und Infrage-stellen-können (Ls. 4.45; Lhs. 4.64; Reg. 5.00; Doz. 4.00) - die Auseinandersetzung mit Einstellung und Motivation zum Handeln in eine selbstkritische Beurteilung und Stellungnahme zu sich selbst überführen helfen soll. Diese Phase scheint von besonderer Relevanz. 90 % der Ls. haben mit ihrem Supervisanden an sogenannten existentiellen persönlichen Fragen gearbeitet, wobei die individuelle Soziobiographie "eine wichtige Rolle" spielt (85 % Ls.). Lehrende Supervisoren und Ls. halten es für gleichermaßen wichtig, die persönlichen und beruflichen Konflikte in der Supervision zu bearbeiten (77 % : 65 %).

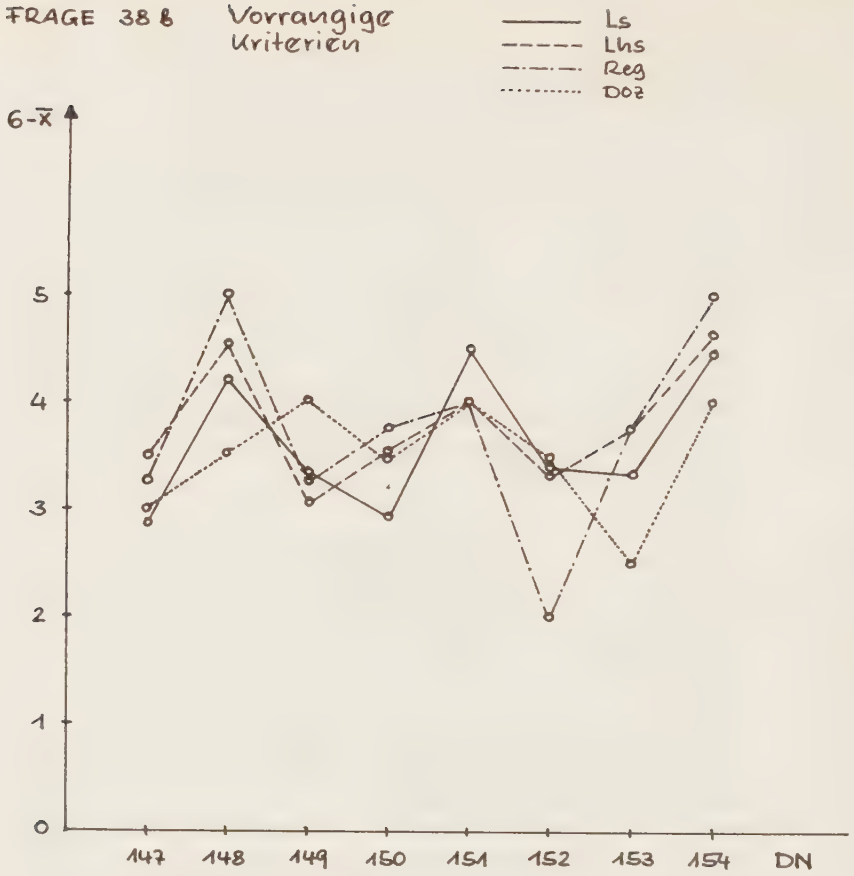
Sozialisation des Supervisanden und eigene Sozialisation des Supervisors scheinen weniger ein "Gesprächsgrundelement" (15 % Ls.) gewesen zu sein. Dies könnte ein Hinweis auf die weniger bekannte Kategorie Sozialisation, will man diese auch auf soziobiographische Phänomene angewendet sehen, sein. Eine Differenz zu den soziobiographischen und sogenannt existentiellen Themen im Supervisionsprozeß muß hier nicht angenommen werden, zumal die "aktuelle Situation des Supervisanden" und seine "frühere subjektive Erfahrung" in der Supervision wiederum nicht unbedeutend sind (4.28 und 3.34, N - 38).

Es zeigt sich jedoch ein erstaunliches Ergebnis: Es scheint ein Gleichgewicht in der Interaktion Supervisand/Supervisor über einen Austausch - frühere subjektive Erfahrung des Supervisanden vs. frühere subjektive Erfahrung des Supervisors und der persönlichen aktuellen Situation des Supervisanden vs. persönliche aktuelle Situation des Supervisors - nicht gegeben.

[1] Die Phasen, die nicht zeitlich, sondern analytisch gemeint sind, sind rechts auf dem Schaubild gekennzeichnet. Die Ausführungen können dadurch besser verfolgt werden. Die 'FN' sind hier nicht benannt, sie können anhand des Schaubildes mit verfolgt werden.

Abb. 17

FRAGE 38 B Vorrangige Kriterien



DN 147: Theoriekenntnisse
DN 148: Haltung
DN 149: Aktuelle persönliche Situation des Supervisors
DN 150: Frühere subjektive Erfahrungen des Supervisors
DN 151: Aktuelle persönliche Situation des Supervisanden
DN 152: Frühere subjektive Erfahrungen des Supervisanden
DN 153: Methodisches Können/Fertigkeiten
DN 154: Infrage-stellen-können

Dies scheint, mit Ausnahme der Doz., kein "vorrangiges Supervisionskriterium" zu sein (vgl. obige Abbildung). Die Differenz wird besonders deutlich, wenn die Reihenfolge der Gewichtung beachtet wird (vgl. Rangtransformation, S. 144 b).

Frage 38 b: Welche Kriterien sehen Sie als generell vorrangig an?

Rangordnung:

Lern. N - 20	Lehrs. N. - 12	Reg. N - 4	Doz. N - 2
1. aktuelle persönliche Situation des Supervisanden	1. infragestellen können	1. infragestellen können	1. infragestellen können
2. infragestellen können	2. Haltung	- Haltung	- aktuelle persönliche Situation Supervisor
3. Haltung	3. aktuelle persönliche Situation Supervisanden	3. aktuelle persönliche Situation Supervisand	- aktuelle persönliche Situation Supervisand
4. frühere subjektive Erfahrungen Supervisand	4. methodisches Können	4. methodisches Können	4. Haltung
5. aktuelle persönliche Situation Supervisor	5. frühere subjektive Erfahrungen Supervisor	- frühere subjektive Erfahrungen Supervisor	- frühere subjektive Erfahrungen Supervisor
6. methodisches Können	6. Theorie	6. Theorie	- frühere subjektive Erfahrungen Supervisand
7. frühere subjektive Erfahrungen Supervisor	7. frühere subjektive Erfahrungen Supervisand	- aktuelle persönliche Situation Supervisor	7. Theorie
8. Theorie	8. aktuelle persönliche Situation Supervisor	8. frühere subjektive Erfahrungen Supervisand	8. methodisches Können

Die Konfrontation in der ersten Phase geschieht "zur Verbesserung der Arbeit am Problem, im Feld" (65 % : 77 %, DN 91). Der psychoanalytische Erklärungsbereich eines Lhs.: "damit er (der Supervisand) seine Gegenübertragungen nicht ungesteuert einfließen läßt." (Nr. 21)
Der Supervisand lernt seine intrapsychischen Problemaffinitäten erkennen und kontrollieren, damit er aufgrund einer Problemverwandtschaft nicht die eigenen Probleme mit dem Klientel bearbeitet, dabei dessen Probleme vernachlässigt, oder gar nicht erst wahrnimmt. Hieraus läßt sich die These folgern: Problembereiche der ersten Ebene (Feld, Klientel) oder/ und solche der zweiten Ebene (Supervisand) weisen auf der dritten Ebene (Supervisor) unterschiedliche Phänomene im Verhalten des Supervisors auf (z.B. Abwehrmechanismen), wenn diese Probleme mit einem individuellen Problembereich des Supervisors zusammentreffen. Es scheint hier in gewissem Sinne ausgeklammert, daß auch der Supervisor durch sein Verhalten eine Stagnierung der Konfliktbearbeitung in der Interaktion Supervisand/Supervisor veranlassen kann und durch eine bestimmte latente Problemaffinität seinerseits bestimmte Konfliktbereiche nicht zuläßt, die ebenfalls durch Phänomene wie Gegenübertragung, Widerstand und Verleugnung abgewehrt werden.
Man findet nur wenig Supervisionsliteratur in der über den Supervisionsprozeß nicht direkt oder indirekt festgestellt wird, daß das Vehikel seines Lernprozesses letztlich die "Beziehung" zwischen Supervisand/Supervisor sei. Nach Kilian (1976) ist die intersubjektive Erkenntnis der spezifische Kern von Supervision; über Verwendung von Übertragung und Gegenübertragung werde das Erleben als Spiegel benutzt. Insofern hat Supervision einige Bezüge zur angewandten Psychoanalyse.

Der gemeinsame Nenner ist über das Feedback gegeben. Ließe man die Selbstwahrnehmung, das Erleben des Supervisors (Fremdwahrnehmung) ebenso fort wie Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung beim Supervisanden, so würde Supervision zur Aufsicht.
Vom Anspruch her wird dieses Feedback als ein "offenes Feedback" von allen Supervisoren auch gewünscht. "Offenes Feedback" wird nach dem Frageleitfaden verstanden als: "Empfindungen, Verhalten, Einsichten, Einstellungen, eigene Werte werden transparent gemacht und zur Diskussion gestellt" (1oo %). Wenn sich dennoch die tendenzielle Ungleichheit der Interaktionspartner in der Konfrontation aktueller Situation und sozio-biographischer Erfahrung in der Einstellung nachweisen läßt, werden wahrscheinlich unkontrolliert internalisierte Strukturen der Über-/Unterordnung unbewußt hierarchisch weitertradiert.
Vom Erleben her muß die Frage des Feedbacks in der Konfrontation von Selbst- und Fremdwahrnehmung über die zweite Untersuchungsthese, den konzeptionsbeeinflussenden Faktoren, nochmals intensiver diskutiert werden. Zur weiteren Klärung des Befundes (vgl.S. 229 ff.).
Die in der ersten Phase aufgeführten und erläuterten methodischen Möglichkeiten weisen links in dem Schaubild (S. 142) darauf hin, daß mit diesen Lernmitteln in Übungen Interventionsfähigkeiten erworben werden sollen, die als Handlungskompetenz die "Gesprächsgrundelemente der Supervision": Feld, Fall (Ls. 7o %) "problemorientiert" meistern (95 % : 83 %). Auf welchen besseren Zustand hin reflektiert wird, in welchem Kontext etwas als Problem gilt, wurde im Ausschreibungstext der Ausbildungsinstitution nicht deutlich, hier wird "Supervision als eine Lernform charakterisiert, die aktives, selbstinitiiertes, problemorientiertes Lernen fördert."

Ein auffallender Faktor bei der gegenseitigen Mitteilung der Wahrnehmungen ist auch, daß die "Methode des Supervisionsprozesses selber" scheinbar nur von 2o % Ls. zur Diskussion gestellt wird, bzw. nur 2o % dazu eine Notwendigkeit sehen. Diese Thematisierung würde auf der Metaebene die Beziehung Supervisand/ Supervisor explizit herausfordern bzw. nötig machen. Hier scheint eine implizite Verneinung "offen-transparenter" Kommunikation vorzuherrschen. Ist die Interaktion in der Supervision eher auf eine symmetrische oder eine komplementäre Kommunikation des Supervisanden angelegt? Vom Anspruch her wird die Kommunikationstheorie, wie bereits ausgeführt, hoch gewichtet in die Supervision eingeführt. Die Axiome von Watzlawick (1972) müßten daher bekannt sein.

In der zweiten Phase wird der Bezug zum Arbeitsfeld noch deutlicher.
Über die Konfrontation mit ihrer derzeitigen beruflichen interaktionellen Erfahrung wird die von den Befragten eigene "Methode des Handelns entdeckt" und über genannte methodische Mittel (vgl. Schaubild, S.142) "als aktives, selbstinitiiertes Lernen" entwickelt (95 % : 83 %). Dabei sollen die "methodischen Mittel" einmal die Funktion von Lernprozeßverstärkung zwischen Supervisand und Supervisor haben, zum anderen als "methodische Mittel" für die Arbeit im Feld, mit dem Klientel als professionelle Stärke modellhaft übernommen werden. Von dem modellhaften Angebot ihres Lehrstils sind die lehrenden Supervisoren in bezug auf die Lernsupervision überzeugt (89 % DN 157).

Der Supervisand soll seine "eigene Methode des Handelns entdecken und entwickeln" (95 % : 94 %), um durch "bewußtes Wählen des eigenen Ansatzes zur Veränderung" innovativ tätig zu werden. Damit erhält das Individuum

einen hohen Eigenwert; es soll sich nicht einer bestimmten Methode (Methodentheorie) anpassen (5 % : 6 %, DN 2o). Der hier sich zeigende Relativismus wird jedoch nicht zielpluralistisch auf das Arbeitsfeld ausgedehnt. Ein bewußtes Wählen des eigenen Ansatzes zur "Veränderung" ist als Ziel der Ausbildung zum Supervisor und folglich als Ziel der Supervision durch die ausbildende Institution, also durch die kursbegleitenden Dozenten, im Ausbildungsprogramm genannt (vgl.Anhang S. 23). Diese Zielperspektive wurde in den Frageleitfaden aufgenommen, indem nach den Veränderungsebenen gefragt wird. Es konnte nachgewiesen werden, (vgl. Punkt 2 der didaktischen Disposition, S.139), daß vorrangig die individuelle Ebene die angestrebte Veränderungsebene ist und daß eine Gruppe von Supervisoren (vor allem Doz., Reg.) eine Änderung politisch/gesellschaftlich/institutionell anstreben.

Bei der Entdeckung des eigenen Handelns werden die motivationalen Einflußvariablen reflektiert und eigene Ziele analysiert (Ls. 75 %, unentschieden 2o %). Die Bewußtseinsbildung (Ls. 4.65; Lhs. 4.82; Reg. 5.oo; Doz. 4.5o) ermöglicht, im Transfer auch fremde Ziele zu analysieren (Ls. 75 %, unentschieden 2o %). Gleichzeitig wird Analyse als Methode, diagnostisches Mittel, eingeübt. 95 % Ls. nehmen an, daß sie die Strategien des Supervisanden analysieren helfen. So werden auf der motivationalen Ebene - um die Frage zu Punkt 3 dieser Disposition wieder aufzunehmen - Ziele und Strategien zur Erreichung der Ziele reflektiert.
Wer in der Supervisionsdyade sagen und "steuern" kann, welches Ziel er anstreben will und welches die adäquate Handlungsstrategie hierfür ist, wird auf der Handlungsebene nicht deutlich - einer der Interaktionspartner oder beide gemeinsam? Setzen sie gemeinsam das normative

Postulat, das mit der Ziel- und Strategiendiskussion gegeben ist?

Es mag - der Annahme des gegenseitigen offenen Feedbacks entsprechend - der Supervisand gelernt haben oder noch lernen, das was ihn aus seiner Sicht am adäquaten Handeln hindert, im Gespräch anzusprechen, um seine "Lernblockierung" zu lösen (8o % : 75 %). Hierbei aktualisiert der Supervisand möglicherweise latente Autoritäts- und Abhängigkeitskonflikte, die mit der primären und sekundären Sozialisation zusammenhängen und bis dahin nicht bearbeitet wurden. Diese "Auseinandersetzung mit Macht und Abhängigkeit" enthält - da zielperspektivisch für das Arbeitsfeld von den kursbegleitenden Dozenten als Lernziel formuliert - eine normative Kategorie.
Diese "Auseinandersetzung mit Macht und Abhängigkeit" weisen 8o % der Ls. "als zwingende Erfahrung" in der Supervision/Lehrsupervision auf. Vornehmlich erfolgt die "Bearbeitung von Abhängigkeiten" in den bereits problematisierten Feedbacksituationen und wird auch als Bearbeitungsmöglichkeit bestätigt (85 % : 72 %).

Gleichermaßen sollen die "persönlichen Stärken" gefördert werden, worunter ein Supervisor - hier exemplarisch ein Vertreter des integrierenden Konzeptes, versteht:

"Ich assoziiere damit Konfliktfähigkeit, Mut zum eigenen Standpunkt, Vertreten des eigenen Standpunktes, relative Freiheit von eigenen Verhaltensblockierungen, realistische Wahrnehmung des Partners und der Situation." (Nr. 38)

Die beschriebene Stärke kann als eine Stärke zur "Rollendistanz" gesehen werden (vgl. Habermas 1968, Sozialisationstheorien). Die Annahme der lehrenden Supervisoren, daß das Lernen in der Lehrsupervision und in Blockseminaren "Modell" für Lernvorgänge in der Supervision sei (89 %), wird von den Lernsuper-

visoren für die Lehrsupervision hoch signifikant bestätigt (vgl. Anhang $^{2}_{FN39c}$). Dies weist darauf hin, daß "Modellernen" (Bandura) ein "Angebot" auf der Beziehungsebene ist, verbunden mit dem zumindest impliziten "Angebot" der Übernahme der Wertvorstellungen, die nicht unbedingt reflektiert sein müssen. Wie schon mehrfach vermutet, wird die Metaebene nicht zureichend reflektiert. Nach dem "formal-analytischen Modell" (vgl. S. 24) können Verstärkungen, lerntheoretisch gesehen, von der sechsten Ebene (Blockseminare) bis hin zur ersten Ebene (Praxis) über die erläuterten Lernvariablen verhaltenssteuernd sich auswirken. Welche Wertvorstellungen in "Handeln/Erfahrung"/Inhalte" integriert werden und das Handeln im Arbeitsfeld tatsächlich steuern, darüber wird mittels der Lernvariablen explizit nichts gesagt. Daß jedoch "Handeln/Erfahrung/Inhalte" integriert werden, nehmen die Befragten an (8o % : 75 %).

Dritte Phase:

Die Konfrontation mit interaktionellen Erfahrungen - zu Beginn der zweiten Phase - wird sozusagen "getragen" vom Angebot der Wertvorstellungen des Supervisors. Auch die "offene Reflexion" - beispielsweise seiner gesellschaftspolitischen Auffassung - impliziert, da nach Meinung der lehrenden Supervisoren in der Lernsituation "Lernen am Modell" geschieht, die Einstellung, daß auch die Meinungen/Auffassungen zur Durchführung von Supervision übernommen werden. Diese Annahme läßt ihn nicht mehr neutral sein und ist ein wichtiger Faktor. Fast die Hälfte der Supervisoren sprach sich für das integrierende Konzept aus und äußerte sich scheinbar wertneutral zur Durchführung von Supervision. Andere Befürworter des integrierenden Konzeptes stellten jedoch eine gesellschaftspolitisch/wertgebundene engagierte Supervisionsberatung als Ziel explorativ vor.

So kann der Supervisor z.B. "Konfliktbearbeitung über Konfrontation" in zweifacher Hinsicht als wichtige Lernvariable einführen:

a) Konfrontation als Intervention bei Konflikten regt zur reflexiven Auseinandersetzung an, sie erhöht die Fähigkeit zu Elaboration und Bewußtseinsbildung. Wie alle anderen Lernvariablen wird Konfrontation auch als Interventionsfähigkeit im Arbeitsfeld eingeübt, damit sie auch hier zur Bewußtseinsbildung beitrage, wobei der Supervisor selbst in bezug auf konkrete Veränderungsschritte neutral bleibt. Eine Änderung der Situation bzw. des Verhaltens liegt an der Entscheidung des Supervisanden.

b) Konfliktbearbeitung über Konfrontation ist eine Interventionsform, die zur Konfrontationsfähigkeit sowohl in der Lehrsupervision/Supervision als auch im Arbeitsfeld zur engagierten Auseinandersetzung anregen soll, zur gezielten Veränderung von Verhalten über Neuorientierung/Umorientierung in Situationen und zwar in eine bestimmte Richtung. Konfliktbearbeitung über Konfrontation geschieht in der Supervision (Ls. 4o % : Lhs. 67 %).
Bei Konflikten sozial-integrativ zu intervenieren (Ls. 65 % : Lhs. 67 %), intervenieren zu lernen, wird innerhalb der integrierenden Konzeption von der Verfasserin als Interesse an offener wertgebundener Supervision interpretiert, als eine Befähigung auch, Kompromisse schließen zu können (Ls. 1o % : Lhs. 33 %).
Die Konfrontation wird durch Lernen relativiert: nämlich die Konfliktinhalte nicht dogmatisch zu sehen, der anderen Meinung, Erwartung Raum zu geben und Konfrontation im Sinne der Entwicklung von Ich-Stärken aufgefaßt (Habermas 1972).

Dadurch können Aufbau von Frustrationstoleranz und Rollenambiguität erfolgen und "alternative Handlungsstrategien zum bisherigen Vorgehen erworben werden" (Ls. 8o % : Lhs. 83 %).

Die 2. hypothetische Annahme hieß:
Wenn arbeitsorientiert und lernorientiert als aufeinanderbezogene Aspekte in der Supervision den Reflexionsrahmen bilden, dann müßten Aussagen zu den gewählten Antwortkategorien der Handlungsvariablen im Supervisionsprozeß zugleich als didaktische Disposition - also als spezifische, zusätzliche Lernvorgänge im Supervisionsprozeß - im integrierenden Supervisionskonzept enthalten und ausformulierbar sein.
Als Ergebnis wird festgestellt: Die Theorie und Handlungsebenen scheinen nicht kongruent aufeinander bezogen. Die früher behandelten "Wissensbestände" legitimieren, - wie die Statistik zeigt -, nicht ausreichend, daß tatsächlich die angegebenen Handlungsvariablen und Handlungsstrategien praktiziert wurden; auch legitimieren sie nicht das Selbstverständnis eines Teils der Supervisoren bezüglich eines integrierenden Konzeptes.
Das integrierende Konzept erfordert eine interdisziplinäre mehrdimensionale Befähigung zur Interpretation. Aufgrund der Daten kann gezeigt werden, daß mit der didaktischen Disposition des integrierenden Supervisionskonzeptes auf den Persönlichkeitsebenen unterschiedliche Theorien zusammengeführt werden können:

- für biographische sozialisationsbedingte intrapsychische Gegebenheiten: das theoretische Erklärungsmodell der Psychoanalyse;
- für interaktionelle Verhaltensweisen die Axiome des kybernetischen Modells der "Kommunikationstheorie" nach Watzlawick;

- für den normativ-wertenden Persönlichkeitsbereich zwei alternative Ansätze:
  a) "Lernen durch Einsicht" wird forciert: Lernen als die ständig sich erneuernde Meinung über die eigene Einstellung und deren Geschichtlichkeit, wobei die Relativität und Neuorientierung von Einstellungen, auch im Sinne von Rollendistanz, also durch unterschiedliche Anwendung von Normen in jeweiligen Situationen, erfolgt.

  oder:

  b) "Lernen durch Einsicht": Lernen in transparent gemachten, normativen Wertsystemen von Theorien, z.B. der von Rogers.

  Da in der Befragung weder Sozial-, Gesellschaftswissenschaften noch Sozialisationstheorien eine bedeutende Rolle spielten, wird die "Konfrontation mit derzeitigen interaktionellen Erfahrungen" den Bezugsrahmen der Dyade kaum durchbrechen; es muß bezweifelt werden, ob der stark individualisierende Ansatz über eine Arbeit an persönlichen und beruflichen Problemen weitere institutionelle/gesellschaftliche/politische (vgl. DN 173 bis 174) Kompetenz für das Arbeitsfeld erbringt. Zumindest wird hierfür kaum ein theoretischer Reflexionsrahmen angegeben. Es muß angenommen werden, daß die Lernvariablen der Disposition des integrierenden Konzeptes die angenommene soziale Reichweite des Lernprozesses nicht erreichen. Die sozial-, gesellschaftswissenschftlichen und erziehungswissenschaftlichen Erklärungsmöglichkeiten des Lernens durch Einsicht werden dominant nur von den Dozenten vertreten und eventuell von den Ls. (vgl. das Ergebnis zu FN 5o e, das durch ein Seminar bedingte hohe Interesse für gesellschaftlich-philosophische Fragen), gespiegelt.

  Theorien und Wertimplikationen könnten in der didaktischen Disposition als 'Wirklichkeitsverständnis'

latent gegeben sein, das gerade einer innovativen engagierten (= parteilichen) Beratung bedürfte. Das integrierende Supervisionskonzept stützt diese mögliche Beratung.

Schwäche des integrierenden Konzeptes auf der Handlungsebene:

Der "Entwurf" der Supervision als sozialer Wirklichkeit, der sich mittels der Lernvariablen zu einer didaktischen Disposition entfalten läßt, deckt auf der Handlungsebene Gedanken des politisch Engagierten, des gesellschaftlich Fragenden (wie sie in den Explorationen zur Definition von Supervision zum Ausdruck gebracht werden), tendenziell ab. Letztlich wird das Ziel einer solchen Beratung nicht klar, nämlich welche Veränderung, welche akzeptierten Lebensformen der Berater hervorbringen helfen will. Dies spiegelt sich auf der Handlungsebene:
Der Supervisor wirkt innovativ durch "bewußtes Wählen seines eigenen Einsatzes zur Veränderung", das Klientel dagegen scheint "Objekt" der Veränderung zu sein. Scheinbar unbewußt wird eine internalisierte hierarchische Struktur in der Supervision, als einem sozialen System, weitertradiert durch die Dominanz des Supervisors, ohne daß dies vom Anspruch her erwünscht wäre. Die Reflexion auf der Metaebene der Beziehung Supervisand/Supervisor; Supervisor/Lhs. über "offenes Feedback" scheint problematisch.

Was sich auf der Handlungsebene spiegelt, pflanzt sich über die formal-analytisch dargestellten Ebenen der Supervisorenausbildung (vgl. S. 25) fort.
Genau betrachtet kann schon der Ls. Objekt der Veränderung sein. Er kann programmatisch und methodenintegrativ in der Ausbildung seine spezifische Art und Weise für die Supervisionspraxis entwickeln, aber doch nicht ge-

nügend darüber mitentscheiden, was Veränderung im Übungsprozeß für ihn heißt und bewirkt. Schon das Ausbildungsprogramm postuliert - wenngleich leerformelhaft - Veränderung. Für die Lernvariablen der zweiten Phase wird von Ls. ausgesagt, (vgl. Schaubild "interaktioneller Bereich," S.142) daß "das bisherige Lernangebot in bezug auf Einzelsupervision (nicht) genügte, um genannte Ziele (Handlungskompetenz) zu erreichen" (55 %). Doz. 2 distanziert sich eindeutig von dem Anspruch, Ziele in bestimmter Weise zu erreichen, dagegen nicht von den Zielen als solchen. Durch die zweite Untersuchungsthese wird die Frage der "Veränderungsziele" und ihre Durchsetzungskraft im Vergleich Ls. und lehrende Supervisoren nochmals aufgegriffen.

Die Schwierigkeit für die Durchsetzung eines integrierenden Konzeptes soll gerafft, mit Hilfe statistischer Daten zu einer Fragedimension, nochmals plastisch aufgezeigt werden.
Das vorhergehende Profil (Abb.17, S.137) geht auf die Frage nach "vorrangigen Supervisionskriterien" zurück und stellt die Ergebnisse dar (FN 38 b, Anhang, 2). Diese Frage wurde in Anlehnung an Zier (in Siegers, 1974, S. 22 ff.) gestellt, der annimmt, daß Praxisberatung ein höchst geeignetes didaktisches Mittel sei, um die verschiedenen Aspekte von Supervision "kreativ zu integrieren".
Das Integrationsvermögen umfaßt nach Zier die Fähigkeit, im Supervisionsvorgang selbst die folgenden Praktiken und Normen zu verbinden: die persönliche Art zu reagieren, objektive theoretische Kenntnisse, die aktuelle Arbeitssituation und die subjektive Erfahrung.[1)] Diese Aspekte werden den Befragten zur

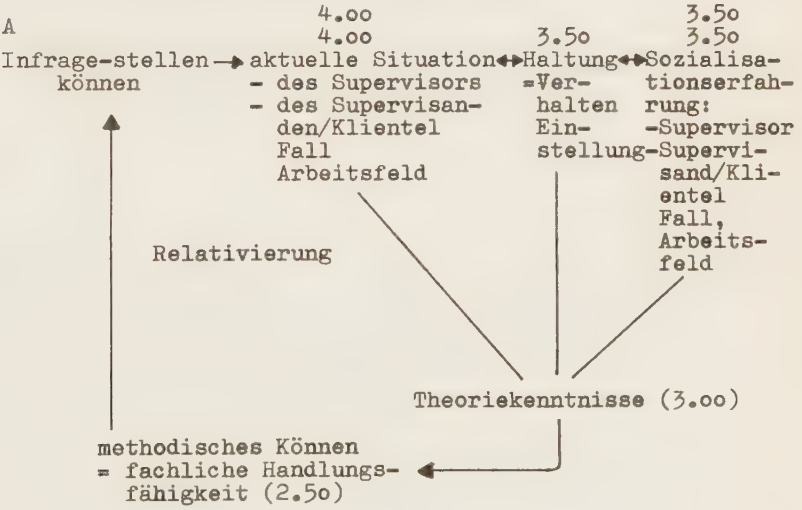
---

[1)] In der Befragung wurde der Aspekt "subjektive berufliche Erfahrung" modifiziert, indem allgemein von subjektiven Erfahrungen gesprochen wird.

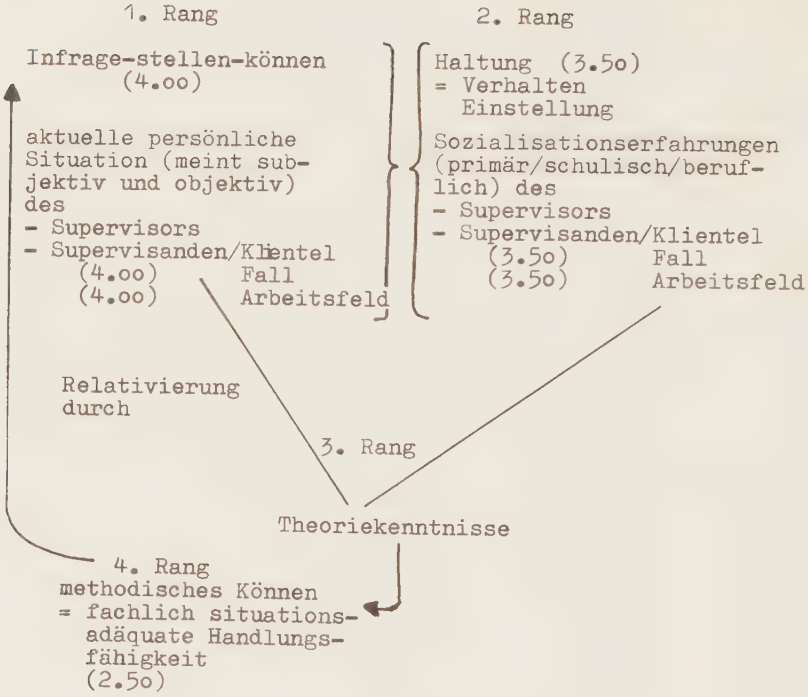
Beurteilung vorgelegt (FN 38 a). Der Notwendigkeit dieses Integrationsvermögens stimmen die meisten Supervisoren zu (N - 38, FN 38 a, 79 %). Demnach wurde von den meisten Befragten ein integrierendes Konzept tendenziell befürwortet; wie sich Zier mit der Einübung eines solchen "Integrationsvermögens" ausdrücklich gegen die "vielgeäußerte Meinung" stellt, "Praxisberatung richte sich einseitig auf das Entwickeln bestimmter Haltungen..." (22). Praxisberatung - als Serie von Gesprächen zwischen Supervisor und Supervisand - soll Erleben, Denken, Urteilen des Beratenden mit Bezug auf sein Handeln zu einer ständigen Selbstprüfung sowie Reflexion über die aktuelle Arbeitssituation und die Arbeitskriterien anleiten. Die "affektiv-intellektuelle Aktivität des Beratenden ist Inhalt der Gespräche, beruhend auf seinem kontinuierlichen Handeln. Der Beratende vollzieht... bedeutend mehr als einen ausschließlich rationalen Akt..." (23 ff.) Durch eine zusätzliche Frage nach vorrangigen Supervisionskriterien wurden die vorgegebenen Aspekte wie folgt sinngemäß modifiziert und in einzelnen Antwortkategorien erfragt und gewichtet:

(FN 38 a)	(FN 38 b)
persönliche Art zu reagieren	Haltung
objektive Kenntnisse	Theoriekenntnisse
aktuelle Arbeitssituation	aktuelle persönliche Situation des Supervisanden/ Klientel; des Supervisors
subjektive Erfahrung	frühere subjektive Erfahrung des Supervisanden; des Supervisors Infrage-stellen-können; methodisches Können/Fertigkeiten.

Die Antwortkategorie Infrage-stellen-können wurde zusätzlich aufgenommen, auch als eine Kritik an der Einseitigkeit Ziers, der nur integriert und sich zu wenig distanziert auf der Metaebene bewegt; "methodisches Können" wurde aufgenommen, um Ideal- und Handlungsvorstellung angemessener unterscheiden zu können.
In kurzen Begründungen oder Nachfragen stellt sich heraus, daß die Supervisoren die unterschiedlichen Aspekte der Supervisionstätigkeit verknüpfen. Bezogen auf das Supervisionsgeschehen läßt die Rangfolge der vorrangigen Kriterien Richtungen der Wahrnehmung aufzeigen. Die Wahrnehmung der Doz. läßt zu, alle angegebenen Kriterien stringent und logisch aufeinander zu beziehen. Dies läßt sich in zwei Schaubildern darstellen A und B.



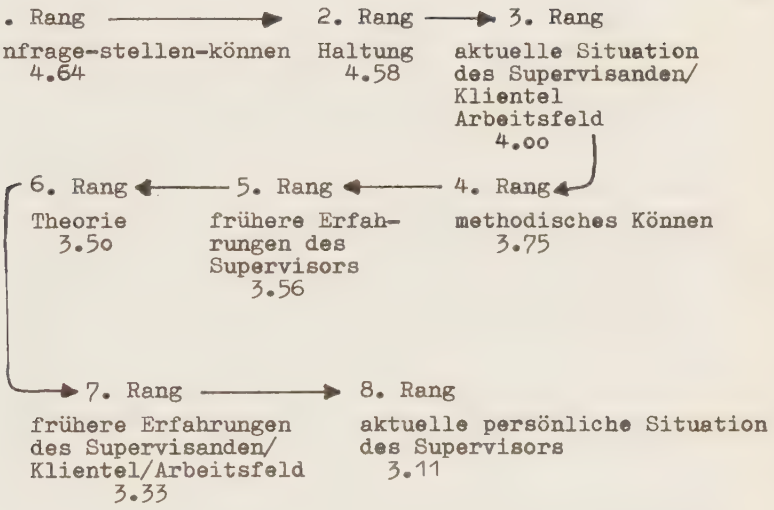
B



Aus den Gewichtungen zu den gewählten Antwortkategorien der Lhs. ist dieser in sich stringente integrierende Erklärungszusammenhang nicht unbedingt ersichtlich (Schaubild C).

C

Lehrsupervisoren:



Nach dem Versuch, die Daten der vorrangigen Kriterien in einen Zusammenhang zu bringen, wozu die Integrationsversuche aufgrund des erwünschten "Integrationsvermögens" berechtigen, muß festgestellt werden:
Ausgehend von unterschiedenen Lerngruppen wurde mittels statistischer Darstellung eine Frage, die implizit ein integrierendes Konzept enthält (FN 38 a; 38 b), überprüft und bestätigt, daß es zwei Selbstverständnisebenen in bezug auf Supervisionskonzepte zu geben scheint. Ferner scheint das Selbstverständnis, nämlich die Einstellung, ein integrierendes Supervisionskonzept durchzuführen oder durchführen zu wollen, für eine Gruppe von Supervisoren nicht mit dem tatsächlichen Verhalten als Supervisor übereinzustimmen.

Potentielle Stärken des integrierenden Konzeptes auf der Handlungsebene.

Exemplarisch soll zunächst illustriert werden, wie Supervisoren die "Integration" zu praktizieren versuchen.

"Infrage-stellen-können stufe ich sehr hoch ein, weil ich davon ausgehe, daß ein sich-infrage-stellen-können eine Voraussetzung darstellt, um Supervision in Anspruch nehmen zu können. Wenn dieses Kriterium nicht gegeben ist, halte ich Supervision ebenso infragegestellt. Unter methodischem Können verstehe ich das Umsetzen von Wissen, von Gelerntem, von Theorieanteilen in die Praxis und zwar auf dem Hintergrund oder in Verbindung mit Handlungsstrategien. Handlungsstrategien sind für mich unter anderem Konzepte für bestimmte Situationen, die dann - die Situation muß zuvor diagnostiziert werden - daraufhin wird ein Plan erstellt, dieser Plan wird dann durchgeführt und wird ausgewertet und diesen gesamten Vorgang, diagnostizieren, Entwicklung von Zielen und auswerten bezeichne ich als methodisches Können. Theorie ist eine Voraussetzung, und zwar Theorie auch wieder hinsichtlich des Praxisfeldes oder der einzelnen um überhaupt arbeiten zu können, um darauf zurückgreifen zu können. Ohne Theoriekenntnisse scheint mir auch Supervision nicht gut möglich zu sein." (Nr. 25)

"Ja, die sind prima diese Elemente - aktuelle persönliche Situation des Supervisors - ich denke auch die früheren Erfahrungen fließen da ein und das Infrage-stellen-können und im Verhältnis dazu würde ich dann Theoriekenntnisse sehen. Ich glaube, Theorie ist unbedingt wichtig und notwendig - ich glaube, ohne Theorie kann ich nichts in der Supervision.
... Haltung fällt für mich zusammen mit dieser aktuellen Situation - methodisches Können ... funktioniert für mich als - aus Sicherheitsgründen für den Supervisanden, aber ich möchte die werten auf drei, denn würde ich ihnen mehr den Vorrang geben, würde das beinhalten, daß das ein ohne-mich-Denken wird; frühere Erfahrungen ... rufen die Übertragungsphänomene ... hervor. Ich denke auch, daß hier politische Erfahrungen eine Rolle spielen und sobald man Stellung bezieht, ich finde meine Aufgabe darin, zu verdeutlichen, für mich, wie für mein Gegenüber, daß dies eine erste Stellungnahme ist, und daß wir beide untersuchen werden, was wir darunter sehen, verstehen, denn manchmal wirkt das so abblockend, wenn rein zufällig - ich tendiere auf emanzipatorisch ... und andere finden dies weniger und man wird sofort stereo-

typisiert und darüberhinweg einen Prozeß in Gang zu halten, das finde ich wichtig und das gehört alles, denke ich, zu diesen früheren Erfahrungen. Ja, so würde ich das interpretieren.
Theoriekenntnisse, ja, was da hinein muß sind Fragen über Sozialisationstheorien, Gottschalch zum Beispiel, entwicklungspsychologische Theorien. Ich finde das ist zentral wichtig. Aber auch..., sich auseinanderzusetzen mit Gesellschaftstheorien." (Nr.36)

"Das kann ich nicht trennen (gemeint sind die unterschiedlichen Antwortkategorien), das fließt alles ein in die Haltung - Einstellung und Verhalten (der Befragte hat im Fragebogen die Antwortkategorien mit einem Bleistift zusammengezogen)
Theoriekenntnisse ist natürlich wichtig, damit er das, was er erfährt, strukturieren kann.
...daß das ineinanderfließt, d.h. also ich begucke die Haltung, also Einstellung - Verhalten beim Supervisanden, ich meine jetzt den Lernsupervisor und begucke das gleichzeitig bei seinem Supervisanden. Insofern ist das wiederum ein Spiegelungsprozeß. Da geh ich auch von der tiefenpsychologischen Annahme aus, daß Spiegelungsprozesse solche Lernprozesse kennzeichnen.
Theoriekenntnisse... und zu dem Stichwort Haltung, d.h. aktuelle und frühere Erfahrungen des Supervisors zu kennen und des Supervisanden in gleicher Weise, da muß er entwicklungspsychologische Kenntnisse haben, da muß er Kenntnisse haben aus der Sozialisationstheorie, um diese Zusammenhänge verstehen zu können. Sozialpsychologische Kenntnisse haben, aber er muß auch etwas über soziale Systeme wissen und Rollentheorie ... weil er eben mit Systemen permanent zu tun hat.
Zu methodischem Können/Fertigkeit - Stichwort Indikation ist ein wichtiger Faktor und das herauszufinden, wann ich welche Technik und Methode anwende, ist für mich das Zentrale, aber ich kann auch nur anwenden, wenn ich Techniken und Methoden kann, d.h. Handwerkszeug habe, also zweierlei: ich muß Handwerkszeug lernen, ich muß bestimmte Interventionsstile kennen, ich muß Übungen können, aber noch wesentlicher ist, daß ich finde, wann ich was anwende, das ist berufliches Können." (Nr. 21)

"Theoriekenntnisse - Infrage-Stellen-Können - das ist für mich auch (beides ist gleich hoch gewichtet)
Aktuelle persönliche Situation des Supervisors ... ja da würde ich sehen wollen, was eigentlich beschäftigt ihn zur Zeit, im Zusammenhang mit seiner Arbeit vor allen Dingen, da jetzt das Persönliche, was natürlich einfließt, - was hat er im Moment für Probleme in der Institution - was hat er für Probleme in der Zusammenarbeit mit Klienten und was fließt unter Umständen aus

seinem persönlichen Leben ein - was könnte hier hinderlich sein, ohne daß ich das vielleicht also jetzt direkt bearbeite, aber ihm Hilfen gebe, daß er das vielleicht bearbeiten muß.
Ja, daß er z.B. vielleicht auch aus seiner Vorgeschichte - hier Erlebnisse einfließen - ,daß bestimmte Probleme im Umgang mit bestimmten Klienten entstehen, oder auch, daß z.B. in der Zusammenarbeit mit Mitarbeitern aus seiner Vorgeschichte heraus ... hier Konflikte entstehen, die ... schwierig für ihn sind - sich wieder aktualisieren - aktuelle persönliche ... und frühere Erfahrungen, ich würde denken, das läuft ineinander." (Nr. 22)

Es wird in diesem Konzept eine "Dimension von Welt" deutlich, in der mit Hilfe eines differenzierten Reflexionsniveaus die Auseinandersetzung im Arbeitsfeld über verschiedene Lernvariablen eingeübt werden kann. Analytisch gesehen wird in der ersten Phase das Selbstverständnis des Supervisanden aufgebrochen, das vornehmlich der Reaktion auf die gemeinsame aktuelle Situation, - mag sie befriedigend oder konfliktgeladen empfunden werden - entspringt und nicht der "Hier und Jetzt"-Gegebenheit. Es ist vielmehr "das Ergebnis mehr oder weniger weit zurückreichender, kontextabhängiger, jedoch biographisch strukturierter Verarbeitungsprozesse", "die zwar, indem sie Handeln bestimmen, ständig Interaktionserfahrung reproduzieren und soziale Interaktions-Situationen produzieren, die jedoch nicht einfach als unmittelbar zurechenbarer Reflex von strukturellen Gegebenheiten eigener Wirklichkeit angesehen werden können." (Matthes 1972, 251). Eine Handlungskompetenz im Sinne der im integrierenden Konzept implizierten innovativen Beratung könnte mittels der Lernvariablen gewonnen werden. Diese Handlungskompetenz kann durch das Bezugssystem der Sozialisationstheorie - mit J. Habermas (1968) aufgezeigt und erklärt werden:

Der mögliche Erwerb von Rollendistanz ist in der zweiten Phase der Disposition zum "interaktionellen Bereich" (Schaubild und Interpretation, S. 142) aufgewiesen.

Der Erwerb von Rollenambiguität wird in der dritten Phase der Disposition "interaktioneller Bereich" notwendig erfolgen müssen, um das von Befragten erwünschte und im Schaubild aufgezeigte Handeln im Arbeitsfeld entsprechend "frei" von inneren Zwängen zu ermöglichen.
Der erfolgte Aufbau von Frustrationstoleranz wird in der dritten Phase vorausgesetzt werden müssen.

Die Verfasserin nimmt an, daß mit diesen, von J. Habermas so benannten "Ich-Stärken", eine innovationsfähigere Handlungskompetenz gewonnen werden kann, sowohl in Richtung des Arbeitsfeldes als auch in Richtung einer Ausbildungsinstitution. Der Implikationszusammenhang von Lerninhalt und Lernorganisationsentscheidungen hat größere Chancen diskutiert zu werden.
Das integrierende Supervisionskonzept kann folglich als ein Konzept zur Erwachsenensozialisation angesehen werden und zwar mit einem interdisziplinären, theoretischen Anspruch höherer Reichweite. Diese Annahme wird auch explizit von den Supervisoren gestützt: 86 % der Supervisoren bezeichnen Einzelsupervision als Erwachsenensozialisation sowohl für den Supervisor als auch für den Supervisanden (FN 24).

2.2

d) 'individualisierendes Konzept' als theoretisches Problem

Dritte hypothetische Annahme

Die Differenzierung der ersten Untersuchungsthese lautete:
Wenn ein "individualisierendes/inhalts- und methodenorientiertes Konzept" dazu verhelfen soll, daß der Supervisand an seinen "Attitüden" und Haltungen arbeitet und methodische Fähigkeiten erwirbt, dann müßten die Aussagen der Supervisoren zur Frage nach den "theoretischen (wissenschaftlichen Ansätzen" (FN 27), den "theoretischen Orientierungen" (FN 36),

dem Interesse für bestimmte theoretische Aufsätze, Artikel (FN 15), bestimmte "Lerntheorien" (FN 4o) dies verdeutlichen können. Der wissenssoziologische Zusammenhang,in den diese Frage hier gerückt wurde, ist bereits skizziert worden (vgl. S. 11). Dabei wurden auch die Schritte dargestellt, wie die theoretischen Ansätze den Konzepten jeweils zugeordnet werden.

Für den hier zu diskutierenden Fragebereich liegt der entsprechende Datenspiegel ("Wichtigkeit der theoretischen Reichweite") zugrunde, mit der Zuordnung zum individualisierenden Konzept (vgl. Tabelle S. 115 Ergebnisspiegel).

Ein individualisierendes Konzept legt nahe, nach Persönlichkeitstheorien zu fragen, aus denen die Individualisierung erklärt wird. Unter diesem Aspekt erscheint die phänomenologische Persönlichkeitstheorie Rogers für Supervision bedeutsam; ihr wird mit der Frage nach der expliziten Entsprechung theoretischer Ansätze (FN 27) im Vergleich mit der Persönlichkeitstheorie Freuds eine hohe, jedoch nachgeordnete Rolle zugewiesen, während die humanistische Psychologie Rogers als Orientierungshilfe (FN 36) in der Supervision eindeutig Vorrang hat vor der Tiefenpsychologie (Ls. 4.oo ; Lhs. 4.12; Reg. 4.34; Doz. 4.oo).

Der "Lerntheorie" nach Rogers wird von allen Beteiligten der höchste Rang eingeräumt (FN 4o). Dies wird noch verstärkt durch den Hinweis der Lernenden, daß für sie der durch die Dozenten vorgelegte Artikel "Lehren und Lernen" (nach Rogers) mit 75 %"von der angegebenen Literatur bedeutsam" ist (FN 15). Mit vergleichbaren theoretischen Annahmen ist Knowles "Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung" zugeordnet (Ls. 7o %).

Auffallend ist in diesem Zusammenhang, daß von keinem

Ls. das "Attitüdenlernen" als grundlegend für Lernen angegeben wird. Das Interesse für den durch die Dozenten herausgegebenen Artikel zum "Attitüdenlernen" nimmt von 13 möglichen Nennungen den neunten Platz ein. Bemerkenswert ist auch, daß sozialpsychologische Konzepte zum "Attitüdenlernen" den meisten Lernenden vor Beginn der Ausbildung nicht bekannt waren (FN 4o, 1o %). Daher darf unterstellt werden, daß das Lernkonzept Rogers eher einen ideellen Wert für die Bewertung von Lehrverhalten einnimmt, dessen Implikationen aber nicht befragt werden.
Bei den Methoden nimmt die "non-direktive" bzw. mittlerweile "klientenzentriert" benannte Schule nach Tausch bei den Ls. den zweiten Rang ein (bei 19 möglichen Nennungen), also einen sehr hohen Rang (3.92). Dies könnte heißen, daß unabhängig von einer möglichen Befragung des Lernkonzeptes Rogers, das ein Attitüdenlernen darstellt, hier unkritisch ein Verhaltenstraining im Sinne der durch Rogers vertretenen Auffassungen, die von Tausch operationalisiert wurden, erfolgt. Es ist daher auch fraglich, wie weit die verschiedenen Lernpsychologien, die von einem Dozenten statistisch als gleichrangig erachtet werden, in den Blockseminaren miteinander verglichen, sowie auf ihre Reichweite und Intention hin befragt und bewertet wurden.

Die Lehrenden bewegen sich bei den Fragen des Lernens durch Verstärken im Mittelbereich der Gewichtung (FN 36, Lhs. 3.67; Reg. 4.1o; Doz. 3.oo). Das behavioristische Lernkonzept und das Attitüdenlernen ist für etwa ein Drittel der Lehrenden wichtig (FN 4o 39 % und 33 %). Während für die Doz. die methodische Anwendung der klientenzentrierten Schule Tauschs den zweiten Rang einnimmt (von 19 möglichen Theorienennungen), Tausch und Rogers einander zugeordnet werden,

(FN 36, 3.92 : 4.00), weichen die Lhs. und Reg. davon ab; nur drei Lhs. und ein Reg. gewichten bei Tausch. Dies heißt nicht, daß sie vom Lernkonzept nach Rogers abweichen; jedoch weichen sie entweder ab vom "Lernen durch Verstärken" (das den 2. Rang bei 19 möglichen Nennungen einnahm), - denn die geringer beachtete Handlungsmethode nach Tausch arbeitet erheblich mit Verstärkungen -, oder sie arbeiten, wie angegeben (50 % : 75 %), dominant mit Verstärkungen, wobei ihnen nicht bewußt ist, daß dies in Form eines indirekten Verhaltenstrainings (Tausch) geschieht, das beim Supervisanden bzw. Klienten "Lernen durch Einsicht" bewirken soll. Einsicht wird hier verstanden als Problemstrukturierung mittels einer durch Verstärkungen bewirkten Selbstexploration.
Schließlich bleibt die Frage, ob Inhalte verstärkt werden, die weder mit der Persönlichkeitstheorie und dem Lernkonzept Rogers noch mit der methodischen Anwendung nach Tausch erfaßt und erklärt werden.
An früherer Stelle wurde die Annahme formuliert (vgl. S. 105), daß nach dem individualisierenden Konzept "... nach einer noch zu bestimmenden Schule initiiert wird." Numehr kann partialtheoretisch von der inhaltlichen Orientierung nach der humanistischen Persönlichkeitstheorie Rogers ausgegangen werden. Dieses theoretische Bezugssystem läßt sich über den lerntheoretischen Ansatz "Lehren und Lernen" nach Rogers aufweisen. Dieses läßt sich mit gleichen phänomenologisch/humanistischen Charakteristika durch das Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung nach Knowles bis hin zur Anwendung bestimmter Verhaltensverstärkungen nach Tausch kontinuierlich festmachen.

Exemplarisch kann die klientenzentrierte Richtung mit Hilfe der Explorationen zur Kategorie Haltung

(vgl. S. 128ff) belegt werden.

Nach der Fremdeinschätzung der kursbegleitenden Dozenten durch die Ls. bei der Frage, "welcher theoretische (wissenschaftliche) Ansatz wurde im Kurs (in den Blockseminaren, d.V.) explizit behandelt?", werden mit 95 % die Lerntheorien und mit 80 % die humanistische Psychologie Rogers genannt. Es ist zu fragen, wodurch der Wissensbestand gekennzeichnet ist, der "neu" erkannt oder "traditionell" das Handeln bestimmt.

Geschichtlich gesehen versteht sich die humanistische Psychologie als Alternative und Korrektur der Psychoanalyse und des Behaviorismus. Eine Gesellschaft für humanistische Psychologie wurde 1962 gegründet (Bühler 1974). Ihr Interesse gilt der Entwicklung und Entdeckung des Selbst; ihr Anliegen ist die Aufrechterhaltung von Wert und Würde des Menschen. Ausgangspunkt (1940) war für Rogers die Erfahrung, daß das Erteilen von Ratschlägen, Ermahnungen, starke Lenkung u.a. wenig effektiv seien und letztlich nicht zu befriedigenden Veränderungen führte. In einem später erstellten theoretischen Persönlichkeitsmodell (1951) nennt Rogers - wohl unter Verwendung gestalttheoretischer Erkenntnisse - das Wahrnehmungsfeld als wichtigste Verhaltensdeterminante. Die Struktur des Selbst wird "als Ergebnis der wertbestimmten Auseinandersetzung mit anderen" geformt - ein organisiertes, bewegliches, aber konsistentes Konzeptmuster von Wahrnehmungen und Charakteristika und Beziehungen des 'Ich'oder 'Mich', zusammen mit Werten, die mit diesem Konzept verbunden sind." (Rogers 1951, 498).

Bei der Frage, ob die Theorie Rogers ein Unbewußtes im Sinne Freuds annimmt, muß man auf den Begriff der "experience" verweisen: "experiencing" umfaßt - als Vorläufer des begrifflichen Fassens - bewußte und unbe-

wußte Lebensprozesse. Die Trennung von Bewußtsein als Ich-Funktion und Unbewußtem, das von einem Es beherrscht wird, nimmt Rogers in seiner Theorie nicht vor. "Experience" könnte mit unmittelbarer Erlebniserfahrung in einem bestimmten, vom Selbst wahrgenommenen Augenblick umschrieben werden; es ist ein elementarer Aktivierungsprozeß, der zur Energiequelle der Selbsterfahrung werden kann, - und die Schritte begreifen, lernen, reflektieren einzuordnen ermöglicht (Seemann 1965).

Diesen Überlegungen zu Folge fußt das Lernen des Menschen auf seinem eigenen Erleben; er kann nichts anderes bewältigen, einordnen, strukturieren als unmittelbare "experience" im eigenen Selbstkonzept. Von daher wird erklärlich, daß ein Handlungskonzept im Sinne Rogers die Therapie klientenzentriert anlegen muß, den Prozeß des Lehrens und Lernens individualisiert und daß ein solches Konzept vorgefaßte Ratschläge und dogmatische Interpretationen zu vermeiden sucht.

Das eigene Wahrnehmungsfeld kann nur das Individuum selbst weitestgehend kennen. Das Individuum kann sich nur selbst heilen, indem es in sich Kräfte mobilisiert (Rogers 1951, 423). Die Einmaligkeit des Partners sehend, kann der lehrende, beratende und behandelnde Gesprächspartner nur "Hilfe zur Selbsthilfe" geben. Dies ist schwierig, zum einen da das "Selbstkonzept" sich aus zwei Quellen speist:

aus "Konstruktionen der Wirklichkeit", die das Individuum als Kind übernimmt, so daß über Erfahrung "Konzepte über sich selbst, über seine Umgebung und über sich selbst in Beziehung zur Umgebung" sich bilden (430); zum anderen ist das Selbstkonzept bedingt durch die Bedeutsamkeit der Fremdbewertungen, die das Individuum in Übereinstimmung mit der Selbstbewertung halten möchte; es introjiziert vorgegebene

Werte und Konzepte anderer, die als "Selbstkonzept" assimiliert werden (432).
Lernziel einer Vorgehensweise nach Rogers ist die Reorganisation des sozial determinierten Selbst. Dabei wird von der Vorstellung ausgegangen, daß das Selbstkonzept so reorganisiert wird, daß ehemals geleugnete oder verzerrte Erfahrungen einbezogen werden, der Klient den Anderen realistischer und genauer wahrnimmt, fremde Wertsysteme nicht ungeprüft übernimmt und selbst zunehmend Wertsetzungen begründet. Um dies zu ermöglichen, hebt Rogers bestimmte erstrebenswerte humanistische Ziele und Verhaltensmerkmale hervor. Ziel der Selbstwerdung ist nach einem Satz von Kierkegaard: "das Selbst zu sein, das man in Wahrheit ist" (Rogers 1961,167). Dies macht das Sich-Lösen vom falschen Selbst nötig, von einer Fassade vor der Erkenntnis "eigentlich sollte ich sein...", "indem sie in der Freiheit und der Sicherheit einer verständnisvollen Beziehung einige Richtungen entdecken, in die sie sich nicht bewegen wollen hin auf einen "Prozeß der Möglichkeiten", statt "ein feststehendes Ziel zu sein oder zu werden." (115,116) Die Möglichkeit, Ziele zu erreichen, begründet Rogers mit seiner Praxiserfahrung mit Klienten, hierbei will er folgende Verhaltensmerkmale berücksichtigt sehen: Der Berater ist nicht "die bestgeeignete Person ... zu entscheiden, welche Ziele das Individuum ansteuert und nach welchen Werten die Situation beurteilt werden sollte;" er soll die Wichtigkeit und Einmaligkeit des Partners anerkennen, also keine Bewertungen bzw. Vorurteile vorbringen, und schließlich sollte ein "empathisches Verstehen" des inneren Erlebnisfeldes gewonnen werden. Dies setzt eine Antizipation beim Wahrnehmen der Gefühle ebenso voraus wie der persönlichen Sinngebungen

des Anderen bei gleichzeitigem Vermögen, die Selbstauffassungen des Anderen 'von innen' her, wie er sie erfährt, ins Gespräch zu bringen.
Hierin liegt eine Forderung an den Berater: Authentizität und Transparenz zu zeigen, also kein fassadenhaftes Verhalten, kein berufliches "Rollenverhalten". Die in Echtheit in die Beziehung gebrachte authentische Realität ermöglicht dem Anderen, die Realität in sich zu suchen. Rogers betont ausdrücklich - und dies scheint der Verfasserin bezogen auf Supervision wichtig - , daß dies nicht heiße, es müßten nur solche Empfindungen sein, die mir selbst in meinem Selbstverständnis als Berater oder Lehrer akzeptabel sind (1961,47).

Diese Theoreme Rogers wurden den Supervisoren anhand von Arbeitsmanuskripten durch die Ausbildungsinstitution bekanntgemacht (vgl. bes. Leffers).
Tausch, als deutscher Rezipient Rogers, sieht das Selbstkonzept lerntheoretisch als "ein gelerntes System erfahrener Wahrnehmungen, das das Verhalten des Menschen entscheidend bestimmt" (197o,173). In seiner Gesprächspsychotherapie stellt er ausführlich die Zusammenhänge zwischen Therapeutenverhalten und Klientenverhalten im Prozeß der Psychotherapie dar. Als relevante Variable des Therapeutenverhaltens bezeichnet er emotionale Wärme und positive Wertschätzung, Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte des Klienten und Echtheit und Selbstkongruenz.
Den Zusammenhang zwischen Therapeutenverhalten und Klientenverhalten einerseits und konstruktiven Änderungen andererseits erklärt Tausch mit Hilfe folgender Lernvorgänge: Gegenkonditionierung aufgrund reziproker Affekte, Reinforcementlernen und Imitationslernen.
Hiermit grenzt Tausch den phänomenologischen Ansatz Rogers empirisch-analytisch ein. Zurückgehend auf die

Untersuchungen von Truax (1966) wird Selbstexploration als eine hilfreiche Voraussetzung für konstruktive Änderungen angesehen (78).

Rogers möchte über eine wechselseitige Beziehung "Wirklichkeitskonstruktionen" im Personalsystem durchbrechen helfen, damit Menschen lernen, soweit wie möglich, frei zu werden von inneren Zwängen, um Perspektiven neu aus sich zu entwickeln, die ständig - und das angstfrei - wieder verändert werden können. Hier liegt die Gefahr der Verkürzung: die Therapeutenvariablen nach Tausch über eine "Verhaltenstechnik" weit weg von einer persönlichen Mitbetroffenheit einzusetzen. Für die gesprächspsychotherapeutische Arbeit ist die von Tausch entwickelte verhaltenstherapeutische Schule für eine ganz bestimmte psychische Indikation begründet. Rogers führt die ethischen Prinzipien für beide Partner ein und nicht lerntheoretisch, wie sie zur Behebung gewisser emotionaler Beeinträchtigungen gesprächspsychotherapeutisch legitimiert wären.

Die Verhaltensmerkmale sind durch Tausch (1970) für einen "sozialintegrativen" Verhaltensstil im pädagogischen Feld entwickelt worden. Für die Einzelsupervision kann das bedeuten, daß Tausch, auch hier in Anlehnung an Rogers, eine zugleich auf zwei Ebenen anzuwendende "Methode" für ein Handlungskonzept begründet: einmal im Lehr-/Lernprozeß durch sozialintegrative Verhaltensweisen, zum anderen im Umgang mit Klienten als Therapeutenvariablen. Ein solcher Umgang mit Klienten und Kollegen (Supervisand) wird entsprechend der Verhaltensvariablen nach Tausch eine Konfrontation mit der entgegengesetzten Meinung des Therapeuten zu verhindern suchen; dies mag in der therapeutischen Situation auch angezeigt sein. Eine über diesen therapeutischen Bereich hinausgehende rigide Anwendung der relevanten Therapeutenvariablen nach Tausch kann ver-

hindern, was Rogers anzielt und durch entsprechende "Verstärkungen" Manipulationen begünstigen.
Im Angebot des "Modellernens" können dann Sozialtechniken eingeübt werden im Lehr-/Lernprozeß.
"Wesentliche Effekte der clientcentered-Gesprächspsychotherapie (scheinen) auf die gleichen Vorgänge (zurückführbar), die sich in der Behavior-Therapie als effektiv erwiesen" (1970, 8).
Die von Rogers gemeinte Authentizität enthält eine Echtheit bei der auch der Berater seine eigenen nicht akzeptierten Persönlichkeitsanteile offenhält bzw. gegebenenfalls diese transparent in die Interaktion gibt. Kroeger (1973, 74) weist darauf hin, daß die Verhaltensmerkmale Authentizität, Echtheit und Selbstkongruenz nach dem Bedeutungsgehalt Rogers die einzige Möglichkeit seien, Verstehen und Akzeptieren nicht zu Sozialtechniken werden zu lassen.
In dem Maße, in dem Therapeutenvariablen nach Tausch als unreflektierte methodische Variablen in die Supervision eingeführt werden, wird die Tendenz sich verstärken, in der Supervision Sozialtechniken einzuüben. Die Gefahr einer verkürzten Sicht der Implikationen Rogers und einer Verkennung des Anliegens von Tausch kann gegeben sein. Dies wird gestützt mit der Annahme, daß die kurz genannten Therapeutenvariablen assoziativ ein internalisiertes Wertsystem aktivieren können.

Es können die Verhaltensmerkmale nach Tausch den christlich normativen Setzungen gegenübergestellt werden, die in der primären und sekundären Sozialisation als häufig wiederholte "Botschaften" (Begriff aus der Transaktionsanalyse, Berne) das Verhalten zu steuern versuchen: Wertschätzung des Klienten/Supervisanden im Sinne von: seid nett zueinander, vertragt euch, liebe deinen Nächsten; Verbalisierung des Erlebnishintergrundes des Klienten/Supervisanden in der

Bedeutung von: habe Verständnis für den Anderen. Echtheit und Selbstkongruenz verstanden als Appell: sei wahrhaftig. In Anlehnung an diesen Wertkodex mögen die Merkmale als Verhaltensvariable methodisch/technisch ohne Metareflexion übernommen werden können; als gelernte Gesprächstechnik mag sie, "wissenschaftlich abgesichert", gelernte Harmonisierungstendenzen ersetzen, aber auch die Eröffnung des Wahrnehmungsfeldes für verdrängte Bedürfnisse eventuell blockieren. Eine Erfahrung/Erkenntnis könnte verunmöglicht werden, nämlich, daß Disharmonien, Ungleichgewichtigkeiten, positiv zu bewertende progressive Wachstumsmöglichkeiten für ein System enthalten.
Potentiell kann über das theoretische Bezugssystem Rogers ein Individuationsprozeß eingeleitet werden, indem die traditionelle Konzeption von Lernen durch einen partnerschaftlich gleichberechtigten Interaktionsprozeß eingeholt wird; mit Knowles gesprochen heißt dies: "daß Lernen ein innerer Prozeß ist, der vom Lernenden kontrolliert wird und dessen ganzes Wesen darin verwickelt ist einschließlich der intellektuellen, emotionalen und physiologischen Funktionen" (FN 15). Knowles sieht darin ein "theologisches Fundament der Erwachsenenbildung. Die christlich-traditionelle 'Wirklichkeitsstruktur', wird sie angenommen interpretiert, könnte ein "Schlüssel" sein für emanzipative Prozesse im Personalsystem, auch (wenn nicht gar insbesondere) in Anlehnung an Rogers.

Die dritte hypothetische Annahme der ersten Untersuchungsthese hieß: wenn ein individualisierendes Konzept dazu verhelfen soll, daß der Supervisand/das Klientel an seinen "Attitüden" und Haltungen arbeitet und der Supervisand methodische Fähigkeiten erwirbt, dann müßten die Aussagen der Supervisoren unter

der Frage nach den theoretischen Ansätzen (FN 27), den theoretischen Orientierungen (FN 36), dem Interesse für bestimmte theoretische Aufsätze, Artikel (FN 15), bestimmte Lerntheorien (FN 4o) entsprechend sein.
Dieser Nachweis konnte mit Hilfe des theoretischen Bezugssystems der humanistischen Psychologie erbracht und diskutiert werden. Die Ausdifferenzierung der Fragestellung ergab, daß die Handlungsvariablen eines individualisierenden Konzeptes die Möglichkeit zur Individuation (Ego-involvement) im emanzipativen Sinne enthalten müßten oder - einschränkend - die Möglichkeit zur Einübung von Gesprächs- und Verhaltenstechniken.

Ein "Entwurf" der "sozialen Wirklichkeit Supervision" im Bezugssystem Rogers/Tausch kann in einer didaktischen Disposition erarbeitet werden, um das Konzept einer individualisierenden Supervision in seiner Richtungstendenz präziser zu erfassen.

2.2

e) 'individualisierendes Konzept' als didaktische Disposition

Vierte hypothetische Annahme

Wenn ein individualisierendes Konzept dazu verhelfen soll, daß der Supervisand selbst an seinen Attitüden und Haltungen arbeitet und methodische Fähigkeiten erwirbt, dann müßten Aussagen zu den gewählten Antwortkategorien der Handlungsvariablen im Supervisionsprozeß eine didaktische Disposition manifest machen und die weiteren Fragen nach Individuation und/oder Sozialtechnik im Sinne einer bestimmten Gesprächstechnik, auf der Handlungsebene differenzieren.

Wie bei der Erörterung der ersten Disposition, so gilt

auch hier, daß das Lernen über Reflexion aktiviert, initiiert wird, und zwar vorrangig auf der individuellen Ebene (vgl. S.137,9).
Auf dieser individuellen Ebene wird im Persönlichkeitsbereich die affektiv-pragmatische Ebene angesprochen. Das Ergebnis auf der Handlungsebene "interaktioneller Bereich" müßte eine Aussage darüber zulassen, ob vorrangig die affektive Ebene (Verhaltenserwartungen) nach den bestimmten ethischen Grundsätzen Rogers angesprochen ist, oder eher auf der pragmatischen Ebene gelernt wird durch Einübung von Gesprächs- und Verhaltenstechniken.
Die motivationale Ebene kann thematisiert werden im Rahmen des dargestellten Systems von Verhaltensnormen/ Verhaltenserwartungen nach bestimmten ethischen Grundsätzen (vgl. dazu die Explorationen zu Haltung, S. 132).

Im interaktionellen Prozeß wird die Einstellungs.- und Verhaltensebene durch Einüben trainiert oder "humanisiert" (Rogers). Dies wird anhand eines Schaubildes (vgl. unten S. 176) diskutiert.

Schaubild "interaktioneller Prozeße der Supervision" - nach dem "induvidualisierenden Konzept"

1. Phase: erläutert S.177
2. Phase:
   1. Möglichkeit der Prozeßabläufe S. 179
   2. Möglichkeit der Prozeßabläufe S. 183

——→ 1. Möglichkeit der Prozeßabläufe
- - - - - → 2. Möglichkeit der Prozeßabläufe

inhaltsorientiert | methodenorientiert/sozialtechnisch | lernorientiert

1. Phase

Der Begriff "sozial integrativ" ist hier aufgenommen als normativ umschriebener Verhaltensbegriff nach der Schule Rogers/Tausch zur Bearbeitung von Konflikten

Sozial-integratives Verhalten in Konfliktsituationen

FN 21; DN 56

Einübungsmöglichkeit von bestimmter methodischer Arbeit in Anlehnung an bestimmte Schulen

FN 26; DN 92

Einübung von Theorie/Technik/Haltung

FN 4o,2; DN 166

Nach der Schule Rogers/Tausch vertreten in bestimmten ethischen Grundsätzen: Persönliche Wertschätzung, emotionale Wärme, Selbstkongruenz

Affektives Lernen

FN 18

Modellernen

FN 39c

Eine bestimmte sozial-agogische Methode einübend

FN 14; DN 2o

bewirkt (bewirken soll), daß die eigene Methode des Handelns explorativ entdeckt und entwickelt wird

"Haltung"
als methodische Haltungsschulung = im Rahmen eines bestimmten Wertsystems werden Verhaltensweisen reflektiert und damit auf eine bestimmte Richtung hin eingeübt

FN 14,6

2. Phase

Förderung persönlicher Stär

FN 32

Ermutigung zu kollegialen Beziehungen
Teilen von Kompetenzen

Nach der Operationalisierung der Therapeutenvariablen nach Tausch sind emotionale WÄrme, Wertschätzung des Pb.,Selbstkongruenz des Therapeuten zentrale Kriterien

FN 36; DN 137

Entsprechend wird für das Lernen die Fremdwahrnehmung des Supervisanden wichtig und weniger wichtig die Selbstwahrnehmung des Supervisors.

FN 38

Da "Haltung" nach Rogers ein ethisches Prinzip darstellt, wird sie von "ihren Vertretern" an sich nicht der Sozialtechnik zugeordnet.

die im Sinne von methodischem Können/Fertigkeiten

FN 38,41; DN 153

eingeübt werden können

Mit entsprechendem Bedeutungsgehalt kann auch "offenes" Feedback

FN 25

verstanden und zugeordnet werden.

eigene Strategie offen legen

Gesprächspsychotherapeutisches methodisches Element nach Tausch: Das Gespräch "frei" kommen lassen

FN 16; DN 34

Entsprechend"einseitig" kann das Gespräch "frei" kommen

FN 16; DN 34

Nach dem gesprächspsychotherapeutischen Verhalten können Inhalte, gleich welcher Art, aufgenommen werden, sofern der Pb. sie explorativ anbietet.

Nach der Annahme Rogers kann "Selbstheilung" geschehen. Unter diesem Aspekt können dann auch Fragen existenzieller und biographischer Art ohne explizite Rückgriff auf Sozialisationstheorien angegangen werden.

Bearbeitung persönlicher/beruflicher Konflikte

FN 26; DN 91

Existenzielle persönliche Fragen

FN 52; DN 2oo

Individuelle Biographie

FN 52; DN 2o1

Entwicklung spezieller Handlungsstrategien, die hier komplementär der Haltungsschulung nach Rogers/Tausch zugeordnet werden können.

FN 38; DN 24

Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Kontrollentscheidungen werden gemeinsam getroffen.
Der Implikationszusammenhang von Lernziel, Lerninhalt und Lernorganisationsentscheidung werden diskutiert.1)
Die Entscheidungen des Supervisors im Ziel und Inhaltsbereich bedingen den Bereich der Methoden, Medien und umgekehrt. Dies wird exemplarisch diskutiert.

entspricht möglicherweise dem Erwerb einer "Alternative" zum bisherigen Vorgehen

Der Supervisor lernt im Supervisionsprozeß durch eine "bestimmte" Haltung - durch ein bestimmtes Verhalten - seinen Supervisanden/das Klientensystem derart zu "aktivieren", daß es aus sich -"selbstinitiiert"- das Problem exploriert,

FN 43; DN 169

das Problem durch die wiederholte Exploration strukturiert und somit problemorientiert" lernt.
(Über die Reichweite des Lernens ist damit noch nichts gesagt.)

FN 4o,2; DN 167

Sprechen über Lernblockierungen, Suche nach Lernmöglichkeiten

Bewußtmachung

FN 41; DN

(Über die Reichweite der Bewußtmachung ist damit noch nichts gesagt.)

Aufgrund der oben angestellten Annahme des Modellernens von seiten des Lhs und der Bestätigung durch Ls, bei Lhs am meisten gelernt zu haben, kann zusammenfassend folgendermaßen interpretiert werden:

Erste Phase

Der interaktionelle Prozeß wird anhand des Schaubildes diskutiert.[1)]

Im Schaubild des interaktionellen Prozesses ist die Kategorie inhalts-/methodenorientiert getrennt aufgeführt, entsprechend der folgenden Interpretation werden die Lernvariablen in einen Zusammenhang gebracht.

Der "sozialintegrative" Verhaltensstil wurde von Tausch als besonders konstruktives Verhalten in sozialen Situationen sowie auch für Lernsituationen als eine Bedingung empirisch nachgewiesen. Dieser Stil ist u.a. gekennzeichnet durch geringe Machtausübung, Ruhe, Verständnis, Unabhängigkeitsförderung, Achtung des Anderen als gleichwertige Person. Sozialintegratives Verhalten als Intervention bei Konflikten impliziert und fördert bestimmte Werte sozialen Zusammenlebens, kanalisiert persönliches Konfliktverhalten in diese Richtung und wird von der Schule Rogers/Tausch ausdrücklich vertreten. Das sozialintegrative Verhalten wird von 75 % der Ls. und 67 % der lehrenden Supervisoren als Verhaltensweise in der Einzelsupervision genannt. 5o % der Ls. und 67 % der Lhs. halten auch Konfrontationsverhalten für wichtig. Es ist ersichtlich, daß von den Ls. der sozialintegrative Stil eher vertreten wird, während die Lhs. zu gleichen Teilen das sozialintegrative Verhalten und die Konfrontation als Interventionsmöglichkeit in einem flexibleren Verhaltensstil vertreten. In Konfliktsituationen soll adäquat reagiert werden können.

[1)] Die Handlungsvariablen, bzw. Lernvariablen werden von der Tabelle "Handlungsvariablen/Zuordnung abgelesen, jeweils unter der Kategorie "lernorientiert" und "inhalts-/methodenorientiert" (vgl.S. 127). Die Phasen im Schaubild kennzeichnen nicht zeitliche sondern analytische Schritte der Diskussion

Dieses Verhalten bzw. diese Interventionen können verstanden werden "als Einübungsmöglichkeit von bestimmter methodischer Arbeit in Anlehnung an bestimmte Schulen" (75 % : 67 % FN26), aber nicht als "Einübung von Theorie, Technik, Haltung" (1o % : 17 % FN 4o,2). Damit scheint das methodische Lernen nur nach einer Schule zurückgewiesen.
Das "affektive Lernen" (Ls. 4.3o : 4.o6, N - 38, FN 18) bietet durch "Modellernen" - und dieses wird von 89 % der Lehrenden angenommen - bestimmte theoretische Grundsätze an, die auf dem theoretischen Hintergrund des zur Diskussion stehenden Konzeptes ausgeführt wurden und die pragmatisch transferiert werden können (Ls. 3.75 : 3.68, N - 38, FN 18).
Die Ls. bestätigen das Modellernen indirekt nur für die Lehrsupervision, also für die Dyade Ls./Lhs. (4.5o; während die anderen Lehrformen mit 3.15 weiter abfallen, FN 17). Für die Arbeit mit den Lhs., Reg., und Doz. ergab eine weitere Frage (FN 28), daß Ls. subjektiv annehmen, in der Lehrsupervision am meisten gelernt zu haben. Hier scheint ein Widerspruch zu sein - während Ls. nach ihrer Einstellung übergewichtig den sozialintegrativen Stil vertreten, verhalten Lhs. sich in beiden Richtungen gleichgewichtend. Entweder wird nicht am Modell gelernt, oder in der Lehrsupervision wird modellhaft etwas anderes praktiziert, als es hier im Selbstverständnis sich darstellt.

Eine bestimmte sozialagogische Methode solle, so die Befragten, nicht eingeübt werden (5 % : 6 %, FN 14a), wohl aber eine bestimmte Haltung im Rahmen eines bestimmten Wertsystems. Es entspricht den Zielperspektiven bei Rogers, daß über eine solche Haltung, verbunden mit ethischen Grundsätzen "die eigene Methode des Handelns explorativ entdeckt und entwickelt wird."

Nach Rogers/Tausch ist die "Exploration" die Methode des "sich entdeckens", - eine Methode, die bis zur Praxis eingesetzt werden kann (95 % : 94 %, FN 14 b) und konkret durchschlägt.
In diesem Zusammenhang ist die "Förderung der persönlichen Stärken" - die im Selbstkonzept wahrgenommen werden, ob in einer politischen, therapeutischen oder einer sozial-neutralen Dimension - immer mit intendiert (100 % : 100 %, FN 32 b), da nach Rogers/Tausch insbesondere das Selbstwertgefühl berücksichtigt und gefördert werden soll. Explorativ sind "Stärken" von Ls. und Lhs. vorrangig im sozialintegrativen Verhaltenskodex gemeint. So könnte der sozialintegrative Verhaltensstil - von den Ls. vorrangig auch für die Bewältigung von Konfliktsituationen angegeben (s.o.) - als Modell auch in der Lehrsupervision durch Lhs. vorgegeben sein, ohne daß Lhs. dies bewußt wahrnahmen bzw. dies im Interview nicht aussprechen wollten.
Auf der institutionellen Ebene wird ein sozialintegratives Verhalten kollegiale Beziehungen entwickeln helfen (92 % : 78 %, FN 44 b). Ob ein gleichgewichtig erstrebtes Ziel, nämlich "Teilen von Kompetenz" immer nur durch einen sozialintegrativen Konsens gefunden wird, scheint der Verfasserin utopisch und ist deshalb in der Disposition nicht mit erörtert.
Für die erste Phase ist festzuhalten: das theoretische Bezugssystem nach Rogers ist über die Handlungsvariablen erkennbar. Die von Rogers vertretenen Annahmen scheinen das Supervisandenverhalten zu steuern. In der zweiten Phase sollen über zwei Variationen die Fragen diskutiert werden, ob die Verhaltensmerkmale eher lerntheoretisch in Anlehnung an Tausch oder eher humanpsychologisch in Anlehnung an Rogers aufgezeigt werden.

Zweite Phase - erste Variation

Bei Rogers und in Operationalisierung der Therapeutenvariablen bei Tausch sind emotionale Wärme, Wertschätzung

des Probanden und Selbstkongruenz des Therapeuten zentrale Kriterien. In der Exploration zu Haltung (vgl. S.132) werden diese Therapeutenvariablen von 46 % der Supervisoren angegeben. In Anlehnung an Tausch werden sie statistisch bedeutsam vertreten durch Ls. und Doz. Da diese Variablen nach Rogers ein ethisches Prinzip darstellen, werden sie von "ihren Vertretern" nicht einer "Sozialtechnik" bzw. einer Fertigkeit zugeordnet, die im Sinne von methodischem Können eingeübt wird. In dieser Ausbildung wird jedoch methodisches Können und Fertigkeit relativ hoch gewichtet (Ls. 3.5o; Lhs. 3.75; Reg. 3.75; Doz. 2.5o; FN 38 und vgl. FN 41: Ls. 3.55; Lhs. 3.oo; Reg. 3.5o; Doz. 3.oo/4.oo).

Die signifikante Differenz zwischen Methode und Diagnose (vgl. S.75ff), die als offene Frage stehenblieb, könnte hier eine Erklärung finden. Wie bei Rogers/Tausch hat die Diagnose scheinbar keine Behandlungsbedeutung. Die Einübung von methodischem Können und Fertigkeiten würde daher den Prinzipien Tauschs entsprechen können. Nach der klientenzentrierten Methode ist nicht der Therapeut - hier der Supervisor - wichtig, sondern der Klient. Entsprechend wird für das Lernen die Fremdwahrnehmung des Supervisanden bzw. des Klienten wichtiger als die Selbstwahrnehmung der aktuellen persönlichen Situation des Supervisors. In der Handlungssituation der Supervision scheinen mit Ausnahme der Dozenten diese Kriterien zu gelten.
(Fremdwahrnehmung: Ls. 4.5o; Lhs. 4.oo; Reg. 4.oo;
Doz. 4.oo;
vs. Selbstwahrnehmung: Ls. 3.3o; Lhs. 3.11; Reg. 3.25;
Doz. 4.oo; FN 38).
Mit entsprechendem Bedeutungsgehalt kann auch "offenes Feedback" verstanden werden (1oo %, FN 25). Entsprechend einseitig kann das Gespräch "frei" kommen(Ls. 75 %,FN16), eine gesprächstherapeutische Gesprächsmaxime nach Tausch.

Welche Gesprächsinhalte auch zur Sprache kommen mögen, sie werden angenommen, sofern der Proband sie explorativ anbietet. Methodisch/therapeutisch eingeschränkt - das bedeutet: beschränkt auf die Inhalte, die durch den Supervisanden/Ls. in das Gespräch gegeben werden - konditioniert der Supervisor möglicherweise nach Maßgabe seines Wertsystems die "Bearbeitung persönlicher/beruflicher Konflikte" (75 % : 77 %, FN 26), die existentiellen persönlichen Fragen (9o %, FN 52)und die Richtung der Inhalte zur individuellen Biographie (85 %, FN 52). So gesehen können dann auch Fragen existentieller und soziobiographischer Art ohne expliziten Rückgriff auf Sozialisationstheorien angegangen werden. Die Entwicklung spezieller Handlungsstrategien verläuft dann komplementär zur Einübung der "Therapeutenvariablen" (5o % : 44 %, FN 32). Diese Einübung kann dem Erwerb einer "Alternative zum bisherigen Vorgehen" entsprechen (8o % : 83 %, FN 32a).
Der Supervisor lernt im Supervisionsprozeß durch eine bestimmte Haltung, durch ein bestimmtes Verhalten, seinen Supervisanden bzw. das Klientsystem derart zu aktivieren, daß es aus sich - wie "selbstinitiiert" - das Problem exploriert (95 % : 83 %, FN 43). Der Supervisand erfährt, daß durch die wiederholte Exploration das Problem sich strukturiert und daß er somit problemorientiert zu lernen beginnt (8o % : 72 %, FN 4o,2). Über die Reichweite des Lernens ist hiermit nichts ausgesagt. Es wird gelernt, über Lernblockierungen zu sprechen und nach neuen Lernmöglichkeiten zu suchen. Die Reichweite der Bewußtmachung wird den individuellen Erfahrungshorizont nicht überschreiten. Eine Auseinandersetzung mit "Macht und Abhängigkeit" als Prozeßphänomen in der Dyade Ls./Lhs. beispielsweise wird es nicht geben können.
Aufgrund des angenommenen Modellernens und der Einsei-

tigkeit in der gegenseitigen Darstellung der aktuellen persönlichen Situation kann eine Auflösung der wechselseitigen Beziehung zugunsten einer einseitigen Dominanz in der Supervision erfolgen.

Die Reduzierung der phänomenologischen Sichtweisen Rogers auf die gesprächspsychotherapeutischen Verhaltensvariablen und ihre Einübung enthalten innovativ Chancen zur Individuation von individueller, begrenzter kommunikativer Reichweite. Die Befähigung des Supervisors, zur Reflexion anzuregen, kann im Gesprächspartner die Steigerung der individuellen Selbstrepräsentation begünstigen, wodurch rigide Situationsdefinitionen und die Situationen selbst wieder dynamisiert werden können. Das Erlebnis, durch Selbstexploration seine eigenen Probleme strukturieren zu lernen, sich selbst helfen zu können sowie der Erwerb einer Ich-Stärke durch Zunahme von Elaboration der individuellen Selbstrepräsentation mag subjektiv als befreiende Individuation erlebt werden. Auch eine sogenannte "sozial-technologische" Supervision beispielsweise für Sozialarbeit oder pastorale Arbeit hätte hierin ihre Legitimation. Auch wenn Reflexion und Kritik bezogen auf Leid verursachende Instanzen - auf ein vorgängiges angewiesen (bleibt), aus der sie selbst hervorgegangen ist (Adorno in Geißler, 28). So sind z.B. die Harmonisierungstendenzen, die den aufgezeigten Therapeutenvariablen innewohnen, ähnlich dem friedenstiftenden, christlich-traditionellen Gedankengut und ihren normativen Verhaltensweisen. Wenn Emanzipation sich "jeweils nur in bezug auf die konkreten gesellschaftlichen Bedingungen feststellen läßt (Geißler 1974, 27), so kann mit dem oben ausgeführten Ansatz auch begrenzt im Mikrosystem der täglichen Interaktionen die gesellschaftliche Tradierung des Miteinanderumgehens - subjektiv gesehen - aus einer Starre oder Rigidität

durch eine konkrete subjektiv empfundene Verbesserung gelöst werden.
Der kritische Einwand gegen eine Reduzierung von 'Wirklichkeit' auf ein empirisch-analytisches Handlungsverständnis muß gleichermaßen die Geisteswissenschaften treffen. "Wenn auch die Geisteswissenschaften ihre Tatsachen durch Verstehen erfassen ... teilen sie doch mit den empirisch-analytischen Wissenschaften das Methodenbewußtsein: eine strukturierte Wirklichkeit in theoretischer Einstellung (zu) beschreiben" (Habermas, 1970, 149).

Zweite Phase - zweite Variation:
Habermas zeigt drei Kategorien des Wissens als spezifische Gesichtspunkte zur Erfassung der Wirklichkeit: "Information, die unsere technische Verfügungsgewalt erweitert; Interpretation, die eine Orientierung des Handelns unter gemeinsamer Tradition ermöglicht; Analyse, die das Bewußtsein aus der Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten löst." (Habermas 1970, 112 ff.)

In der ersten Variation der zweiten Phase bei Anwendung des individualisierenden Supervisionskonzeptes sind vorrangig Informationen für den Erwerb bestimmter Techniken und für die Selbstinterpretationen (Selbstexploration) gegeben, die den Supervisanden/das Klientel in ihrem traditionsbestimmten Selbstverständnis belassen. Nach wie vor müssen jedoch Konflikte entschieden, Interessen durchgesetzt und Interpretationen über fortschreitende Normtradierung hinaus gefunden werden (Habermas 1970, 112). Lander (1975), eine Reg. dieses Ausbildungsganges, zeigt (FN 15), daß Interessen und Ziele nicht aufgeklärt und Neuorientierungen des Handelns nicht gefunden werden können, wenn von der humanwissenschaftlichen Psychologie Rogers ausgegangen wird. Rogers gäbe Neutralität vor, die er aber nicht verwirk-

liche. Es wurde schon darauf hingewiesen, daß der Gesprächsleiter in der Gesprächsform nach Rogers von ihm selbst nicht als eine neutrale Person verstanden wird, vielmehr verlangt auch Rogers volles Engagement vom Therapeuten bzw. Gesprächsleiter, jedoch aus der Sicht und Lebenslage der Gesprächspartner, - in unserem Falle der Supervisanden. Rogers nennt in diesem Zusammenhang seine Gesprächsform die "klientenzentrierte", um anzugeben, von welcher Zentralposition aus Gespräch und Engagement zu verstehen seien. Die Prinzipien der Echtheit bzw. Selbstkongruenz bei Rogers besagen vielmehr, daß der Gesprächsleiter seine eigene Position in der Interaktion mit dem Klienten/Supervisanden offenlegt und die Inhalte seiner eigenen Stellungnahmen gegenüber dem Supervisanden nicht seinen eigenen Überzeugungen widersprechen dürfen, da er sich selbst sonst untreu werde. Wie schon ausgeführt, strebt Rogers die "Selbstanalyse" an, die der dritten Kategorie des Wissens bei Habermas ähnelt.

Macht/Gegenmacht einerseits und Partnerschaft andererseits werden als Dialektik in der Supervision dargestellt (vgl. Lander 1975). Als Handlungsziel und Handlungskompetenz sind diese Variablen in den Ausbildungsgang eingeführt. Es wurde bereits festgestellt, daß 80 % der Ls. die Auseinandersetzung mit Macht und Abhängigkeit in der Supervision als zwingend notwendig erfahren haben; Partnerschaft als Ziel wird besonders nach den ethischen Prinzipien Rogers angestrebt: Wertschätzung in der Beziehung Supervisand/Supervisor, Ls./Lhs., in der Entwicklung kollegialer Beziehungen und durch Teilen (Delegieren) von Kompetenzen. Diese Handlungsvariablen werden deshalb im Schaubild zum interaktionellen Prozeß (vgl. S.176) aufgenommen und zu den Handlungs- und Verhaltensvorstellungen nach Rogers und Tausch in Beziehung gesetzt.

Huppertz (1975, 117) hatte die Auseinandersetzung mit Macht und Abhängigkeit, die Entwicklung kollegialer Beziehungen und das Teilen von Kompetenz in ein und demselben Supervisionskonzept als widersprüchlich bezeichnet. Dieser Widerspruch kann jedoch, wie Lander zu zeigen versucht, auf der Handlungsebene aufgehoben werden. Charakteristisch für die Beziehung zwischen Supervisand und Supervisor, Ls./Lhs. ist, daß der Supervisor/Lhs. durch seinen "Machtüberhang" die besseren Chancen zur Beeinflussung hat und seine Interessen und Ziele eher durchzusetzen vermag. Auch können in den engen Beziehungen wie in der Dyade der Einzelsupervision mehr Wissen und praktisches Können eher Abhängigkeitsgefühle auslösen als in einem Klassenverband.
Die Verhaltensmerkmale nach Rogers/Tausch, wie u.a. emotionale Wärme und Wertschätzung, infizieren den Supervisanden sozusagen mit "Vertrauen", ohne daß die daraus möglicherweise entstehende Abhängigkeit von vorneherein zur Diskussion gestellt wird. Partnerschaftliche Beziehung würde heißen: jeder Partner hat die gleichen Chancen, den jeweils anderen Partner in eine bestimmte Richtung zu beeinflussen. Um dies zu ermöglichen, müßte der Supervisor seine Neutralität aufgeben und fähig sein, die Wert- und Normimplikationen seines Lernkonzeptes zum Zwecke einer kritischen Auseinandersetzung transparent zu machen; der Supervisand müßte in die Lage versetzt werden, seine Abhängigkeit nicht nur psychologisch, sondern auch gesellschaftlich zu interpretieren, wofür wiederum der Supervisor seine Strategien offenzulegen hätte, z.B. indem er die Kennzeichen seines Beziehungsangebotes auch als Beeinflussungsinstrumentarium aufdeckt. Das würde heißen, daß der Supervisor nicht nur dem Supervisanden hilft, seine Strategie zu analysieren (95 %, FN 45), es könnte erst auf obiger Grundlage das so wichtige offene Feedback erfolgen (100 %, FN 25).

Partnerschaft ist nach Lander nur möglich auf der Basis von Macht und Gegenmacht bei vergleichbar starken Ich-Identitäten, die mit einem vergleichbaren Wissen jedes der Beiden, über die gemeinsame Situation und verschiedene Zwänge eine Gleichgewichtigkeit aufbauen. Bei dieser Idealisierung scheint Lander zu 'vergessen', daß Machtungleichheiten und ungleiche Lebens- und Bildungschancen, die als Ausgangsbedingungen gegeben sind, weder vor einer Supervision noch durch eine Supervision aufhebbar sind, auch dann nicht, wenn ein Bewußtsein über diese Phänomene vermittelt bzw. erworben wird. Das Problem des Umgehens mit dem Phänomen Macht in der Beziehung zwischen Supervisor und Supervisand sollte dennoch metakommunikativ gesehen und diskutiert werden. Ein offenes Feedback in der Haltung nach Rogers könnte die "Humanisierung" konkret vorantreiben.

Eine theoretische Begründung für die Notwendigkeit, im Lernprozeß diese Beziehungen zu berücksichtigen, findet sich in der Psychoanalyse, in der Kommunikationstheorie (Watzlawick) und in der Lerntheorie (Bandura). Wird die "Beziehung" als besonderes Lernelement entsprechend der Aussagen zu Lehren und Lernen mit Erwachsenen nach Rogers berücksichtigt, geht die Soziobiographie des Supervisors, die Transparenz seiner "typischen" gelernten Kommunikationsmuster, die offene Analyse der Axiome nach Watzlawick mit Bezug auf das eigene persönlich erlernte Verhalten modellhaft (Bandura) in die Beziehung ein.

Daß auch der Therapeut in dieser Beziehung sich verändere bzw. sich verändern müsse, ist nach Rogers selbstverständlich.

Die Beziehung sieht er nicht als indoktrinierende "Einwegkommunikation", z.B. indem von der Ebene der Ausbildung bis zur Arbeit mit dem Klientel das Ver-

halten nur in Richtung des Supervisanden, des Klienten wendbar, einseitig bestimmend (verstärkend) verläuft, nicht jedoch in Richtung der lehrenden Supervisoren, in Richtung der Ausbildungsinstitution umkehrbar wäre. Sicherlich sind mit dem persönlichen Engagement und Arbeitsverhalten, folgt man den ethischen Prinzipien Rogers, ideologisch verfestigte Institutionen, bei welchen Durchsetzungs- und Konfliktbewältigungsstrategien notwendig wären, nur sehr bedingt angehbar. Bezogen auf das 'Personalsystem', also das Individuum selbst, können möglicherweise internalisierte Strukturen und Rollenvereisungen auf diesem Wege "befriedigend aufgetaut" werden; dies vor allem dann, wenn die Partner durch die Unterschiedlichkeit ihrer Beiträge (Macht, Wissen, Mittel) die Zielerreichung in gemeinsamen Absprachen gegenseitig fördern: Partnerschaft als zielorientierter Zusammenschluß. Deshalb wurde in das Schaubild zum interaktiven Prozeß (vgl. S. 176) in der zweiten Variation die didaktische Forderung aufgenommen, daß die Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Kontrollentscheidungen gemeinsam getroffen werden und der Implikationszusammenhang von Lernziel, Lerninhalt, Lernorganisationsentscheidungen diskutiert wird (Blankertz 1973, 94 ff.). Wird in einem Supervisionskonzept auf das theoretische Bezugssystem Rogers zurückgegriffen, dann hätte der Supervisor die Neutralität zwischen Supervisor und Supervisand - insbesondere bezüglich der zu entscheidenden Sachinhalte und der Distanzierung von der Mitverantwortung für das Arbeitsfeld des Supervisanden - aufzugeben.(vgl. dazu das explorativ dargestellte Gegenbeispiel zu Nr. 21, S. 107). Die Reflexion des Interaktionsprozesses im Praxisfeld ebenso wie auch die Reflexion des Supervisionsprozesses werden die Einsicht in Machtverteilung und Prozeßbeeinflussung im Mikrobereich angstfrei er-

höhen können, obgleich dies von Ls. für den Supervisionsprozeß noch nicht erkannt scheint (Ls. 2o %, FN 16), wohl jedoch für die Bewußtmachung wessen (Ls. 4.65; Lhs. 4.82; Reg. 5.oo; Doz. 5.oo, FN 41). Die Einstellung zur Bewußtmachung und das Handeln auf der Metaebene der Reflexion und Einsichtsgewinnung scheinen auf der Beziehungsebene auseinanderzuklaffen.

Die humanistischen Ziele Rogers in die Praxis umzusetzen, würde folgendes bedeuten: der Supervisor baut seine Macht durch Transparenz seiner Ziele, Absichten und Interessen ab, insbesondere durch den gemeinsamen Entwurf eines Handlungsplanes mit dem Supervisanden. Hier entstünde eine Interventionsmodalität, die die Bereitschaft enthalten könnte, mit dem Anderen gemeinsam zu lernen (vgl. Exploration Nr. 36, S.16o); und zwar mit dem Interesse, Abhängigkeitsverhältnisse gegenseitig zu erfassen, Informationen über Gesetzmäßigkeiten sozialen Handelns auszutauschen und das persönliche Verhalten in Situationen zu prüfen. Eine "Kritik, die sie ... gegen den Schein reiner Theorie in sich selber kehrt" (Habermas,197o, 159).
Diese Modalitäten zeigen in die Richtung eines Kriterienkatalogs; sie zielen auf emanzipatorisches Interesse im methodischen Rahmen der Selbstreflexion. Diese Analysen geben nur ein Beschreibungsmodell; es hätte 'Erklärungswert' für die Möglichkeiten, die mit den Lern- und Handlungsvariablen gegeben sind. Die statistischen Ergebnisse erlauben jedoch nicht, ohne weiteres anzunehmen, daß das angestrebte Supervisionskonzept zur Individuation nach Rogers auch in der Praxis durchgeführt wird; - insbesondere wenn man die Ergebnisse in der Selbst- und Fremdwahrnehmung aktueller und früherer Erfahrungen zwischen den Interaktionspartnern vergleicht, wie sie in der 2. Phase (1. Variation zum Schaubild) dieser didaktischen Disposition vorgestellt sind (vgl. S.176).

Einen weiteren Hinweis hierzu bieten die oben dargestellten statistischen Ergebnisse zur Wichtigkeit der Reflexion des Supervisionsprozesses selbst (2o %, FN 16).
Es scheint sicher, daß mit dem individualisierenden Konzept im interaktionellen Bereich, und zwar in beiden Variationen an der Persönlichkeitsentwicklung und an der Einstellungsänderung gearbeitet wird, insbesondere "mit dem Ziel, die jeweilige subjektive (biographische) Sinnwelt so umzustrukturieren, daß erst aus ihr heraus Handlungen möglich werden, die sich wirksam mit der sozialen Umwelt auseinandersetzen können (was nicht Umweltkonformität bedeutet)" (Matthes 1972, 253).

Eine weitere ausdifferenzierte Hypothese der Untersuchungsthese lautete: wenn ein individualisierendes Konzept dazu verhelfen soll, daß der Supervisand an seinen Attitüden und Haltungen arbeitet und methodische Fähigkeiten erwirbt, dann müßten Aussagen zu den Antwortkategorien der Handlungsvariablen/Lernvariablen im Supervisionsprozeß zu einer didaktischen Disposition ein individualisierendes Konzept zum Vorschein bringen.

Die Aussagen zeigen tatsächlich eine didaktische Disposition im individualisierenden Konzept. Theoretisches Bezugssystem und Handlungsebene scheinen komplementär aufeinander bezogen. Ein Auseinanderklaffen von Inhalt (Rogers) und Methode (Tausch) ist möglich. Die von Rogers betonte "Einmaligkeit des Partners", dem nur Hilfe zur Selbsthilfe gegeben werden könne, damit es ihm gelinge ,"das Selbst zu sein, das man in Wahrheit ist" und die aufgezeigten Verhaltensmerkmale sprechen eine bestimmte Ethik an.
Die Aktivierung der motivationalen Ebene zeigt in den Aussagen zur Kategorie Haltung, daß 41 % der Befragten, davon 44 % der Lehrenden, in der Haltung einen Persönlichkeitsfaktor sehen, den es zu bilden gelte. 46 %

dieser Gruppe drücken Haltung als erwünschtes Verhalten entsprechend der Therapeutenvariablen nach Tausch aus.
Es ist nicht sicher festzustellen, ob das "Individualisierende" im Supervisionskonzept gesehen werden kann als Individuationsprozeß (nach Rogers) oder als eine lerntheoretisch begründete Handlungskompetenz, die erworben wird zur Behebung "gewisser emotionaler Beeinträchtigungen" (Tausch).
So könnte einmal mit Rogers der besonders christlich sozialisierte konstruierte Wirklichkeitsbezug mit seinen Werten aktiviert werden - zur Persönlichkeitsentwicklung, zur 'freieren' Menschwerdung. In der lerntheoretischen Systematisierung des Ansatzes nach Tausch könnte Hilfe gegeben werden zur befriedigenden Eingliederung in sozial-interaktionelle Bezugsgruppen.
Die unterscheidenden Kriterien liegen statistisch gesehen weniger im theoretischen System oder im angestrebten Handeln, vielmehr in der zugelassenen oder nicht zugelassenen auch persönlichen Mitbetroffenheit des Supervisors am Problem.

2.3 Zusammenfassung

Die erste Untersuchungsthese lautete: Das mehrdeutige Selbstverständnis von Supervisoren läßt sich auf bestimmte Konzepte zurückführen.
Ausgehend von der Gewichtung der unterschiedenen Supervisionsmodelle nach J. van der Waals konnte aufgrund der Selbst- und Fremdeinschätzung die Untersuchungsthese differenziert werden. Keine Modellorientierung (Arbeitsfeld, Inhalt, Methode, das Lernen des Supervisanden) hat - für sich alleinstehend - eine Bedeutung im Supervisionsprozeß. Jede Modellkombination enthält dominant den lernorientierten Aspekt. Die anderen Orientierungen werden semantisch im statistisch

vorrangig gegebenen Kontext von lernorientiert gefaßt und interpretiert. Es werden hypothetische Annahmen formuliert.
Von der Gewichtung der theoretischen Reichweite und ihrer Implikationen ausgehend, werden über Handlungs- und Lernvariablen Dispositionen zu didaktischen Konzepten in der Supervision nach unterschiedenen Supervisionskonzepten erkennbar.
Es kann gezeigt werden:
Im Supervisionsprozeß kann in einer spezifischen Weise gelernt werden, wie in anderen Lehr-/Lernbezügen nicht gelernt werden kann. Das Verhältnis zwischen Supervisand und Supervisor ist nicht als pädagogische Figur angesprochen, gleichwohl steckt in diesem Tatbestand ein Moment, das didaktisch genutzt werden kann.
Das didaktische Potential kann mit Hilfe der Lernvariablen, die den Supervisionsprozeß bestimmen, aufgezeigt werden. Dies geschieht, indem zwei unterscheidbare Dispositionen für didaktische Vorgänge in Supervisionsprozessen entwickelt werden. Dabei können die didaktischen Möglichkeiten vor allem in der Darstellung der Interaktionsprozesse (vgl. Schaubilder und Phasenerläuterung, S. 142, 176) aufgezeigt werden. Die unterscheidbaren Dispositionen zeigen Tendenzen von Supervisionspraxis. Sie verdeutlichen konkreter, was in einem Interaktionsprozeß, der Supervision genannt wird, passiert/passieren kann.
Nach der Darstellung der ersten didaktischen Disposition kann die Annahme unterschiedlicher Supervisionskonzepte durch eine Fragedimension statistisch nochmals erkennbar gemacht werden.
Der Nachweis, daß Supervisionskonzepte unter Aspekten unterschieden und voneinander (zumindest analytisch) abgegrenzt werden können, erlaubt die Feststellung: im Selbstverständnis der Supervisoren scheinen zwei

Handlungskonzepte ausschlaggebend:

- Supervisor als Erwachsenenbildner mit zielgerichteter (d.h. methodischer) Erkenntnis- und Handlungsbeeinflussung in der Erwachsenensozialisation im beruflichen Feld
- Supervisor als 'Sozialtherapeut' in aktuellen Situationen sozialen Lernens

Beide Supervisionskonzepte können als Lernprozesse für soziales Verhalten verstanden werden, in denen versucht wird, eine soziale Identität aufzubauen, zu verstärken, zu begünstigen.
Die Lernerfahrungen werden nicht darauf gerichtet, dem Individuum größtmögliche innere Ausgeglichenheit zu ermöglichen. Es wird das individuelle Konzept der Persönlichkeitsentwicklung verlassen und folglich gleichfalls Supervision als individuelle 'Therapie'. Bereiche der sozialkommunikativen Fähigkeiten werden in der Supervision besonders entwickelt. Dies geschieht nicht in der Einzeltherapie. Gegenseitige Erfahrungen werden bewußter erlebt, um sie fördern zu können; es wird bewußt eine soziale Neuorientierung angestrebt, nicht eine 'nur' intrapsychische Neufindung des Selbst. Die Erfahrung in der Supervision konstituiert sich nicht im intim-individuellen 'Haushalt', vielmehr wird hier Erfahrung umstrukturiert, die im "öffentlichen Bereich" ihre Anlässe hat und auch ihr Korrektiv. Ein Supervisor drückt dies so aus:

"Typisch scheint mir dann allerdings für diese Situation (Supervision), daß Reflexion und Feedback eben nicht nur an dem Hier und Jetzt gemessen werden, sondern auch an der beruflichen Situation ... ausgesprochen bezogen auf das Erlebnis der eigenen Handlungsfähigkeit, die der Mensch hat." (Nr. 37)

Die Supervisanden lernen im sozialen Feld 'angemessene' Verhaltensweisen: "über Bearbeitung seiner persönlichen wie beruflichen Konflikte, Verbesserung der Arbeit

Supervisand/Feld/Problem" (vgl. FN 26); und es kommt "letztlich darauf an, daß der Supervisand seine eigene Methode des Handelns unter Berücksichtigung der professionellen Dimension entdeckt und immer weiter entwickelt, dazu können beispielhaft Elemente aus verschiedenen methodischen Richtungen mit der Praxis in Verbindung gebracht werden" (FN 14 b).
Supervision kann ein 'Modell' sozialer Neuorientierung werden, indem der Supervisand seine individuellen, früheren und aktuellen, Erfahrungen des Berufslebens überschreitet in Richtung auf solidarisches Konfliktverhalten.
Supervisionspraxis kann ein 'Modell' lebenslangen Selbstlernens sein, indem Erwachsene an ihrer weiteren Sozialisation gemeinsam arbeiten.

Wenn es für das wichtigste methodische Element, die Reflexion, einen engeren und weiteren Rahmen gibt, wie dies in den Supervisionskonzepten offenkundig ist, so muß es Faktoren geben, die unterschiedlichen verstärkenden Einfluß auf die Konzeptbildung haben - und hierdurch auf die Bildung des Selbstverständnisses der Supervisoren einwirken.
Diese Überlegung leitet direkt zur Erörterung der zweiten Untersuchungsthese über.

3. Kapitel: Prägende Faktoren im Selbstverständnis von Supervisoren

Zweite Untersuchungsthese

Es gibt Faktoren, welche in besonderer Weise die Bildung der Konzepte beeinflussen.

3.1 Ausdifferenzierung der Untersuchungsthese

Nachdem geklärt ist, wie im Selbstverständnis der Supervisoren die Supervisionskonzepte sich darstellen und wie diese, in der vorgenommenen Ausdifferenzierung sich im einzelnen haben kritisch betrachten lassen, liegt nunmehr - wie in der Einleitung angedeutet - sehr nahe, die Frage zu stellen, von welchen Faktoren diese Konzepte bedingt sind. Gibt es dafür vorrangige oder typische Faktoren.

Faktoren, die eine Konzeptbildung mit bedingen oder die eine Konzeptbildung erschweren, werden dort gesucht, wo sich im statistischen Material signifikante Auffälligkeiten zeigen. Die signifikanten Differenzen selbst werden als Faktoren betrachtet.

Vergleichbar zur Analyse der ersten Untersuchungsthese werden die Faktoren in Thesen gefaßt. Es wird zu zeigen sein, daß die Faktoren nicht je für sich stehen, sondern jeweils erklärende Ausdifferenzierungen der vorhergehenden Faktoren sind. Die Materialien werden schrittweise in bezug auf das statistische Material und die Befunde weiter ausdifferenziert und interpretiert. Die ausgewählten Faktoren können den Persönlichkeitsebenen zugeordnet werden: der motivationalen Ebene, der Handlungsebene, der kognitiven Ebene.

3.2 ausgewählte Einzelfaktoren

a) Veränderung

Die Kategorie Veränderung ist auf der motivationalen Ebene ein Faktor, der die Konzeptbildung in Richtung eines individualisierenden oder eines integrierenden Konzeptes mitbeeinflußt. In den Explorationen der Befragten fällt eine allgemeine Intention nach Veränderung auf, deren Bedeutung nicht ausreichend bestimmt wird. So heißt es u.a. in einigen Aussagen zur Beschreibung von Supervision(FN 12) wörtlich:

"Verbesserung" des beruflichen Verhaltens; - "optimaler zu gestalten..." (es fehlt der Bezugszusammenhang und die inhaltliche Füllung); - "Veränderung"; - "Beeinflussung"; - "zielorientiert sich mit Praxis befassen"; - "praxisbegleitende Aktivität". [1]

Woraufhin soll "verbessert, optimaler gestaltet, verändert, beeinflußt, zielgerichtet gearbeitet" werden? Kann der implizierte normative Anspruch überhaupt deutlich gemacht werden, den 66 % der Lehrenden erheben? Im Gesamttext der jeweiligen Umschreibung von Supervision muten diese Aussagen eher wie eine Leerformel an. Nach der qualitativen Analyse zu Haltung (FN 34 und FN 41) sehen sich 44 % der lehrenden Supervisoren als "wertgebunden"[2] und 55 % als "wertneutral" (im Sinne einer psychologischen Kategorie)[3] an. Für 25 % der Supervisoren, die mit Haltung eine wertneutrale Kategorie meinen, ist zu vermuten, daß Veränderung nicht unbestimmt sein kann, bzw. wohl nicht wertneutral bleibt, denn die Unbestimmtheit, gleichwohl doch ausgedrückte Parteilichkeit, ist von diesen in einigen Begriffen in den Definitionen von Supervision ausgedrückt.[4]
Es wird vermutet, daß auch diese Supervisoren auf das Handlungsfeld der Berufspraxis im eigenen Interesse Einfluß nehmen. Im übrigen nehmen normative Setzungen, für die Richtung von Handlungen, 5o % der lehrenden Supervisoren in ihrer Einstellung zur Theorie nach Rogers/Tausch vor.
Es muß untersucht werden, worauf die Unbestimmtheit der Kategorie Veränderung bei den anderen 5o % der Supervisoren zurückzuführen ist.
Mit den hierfür relevanten qualitativen Aspekten wie: "welche Leitgedanken möchten Sie ... bezogen auf die Ausführung von Arbeiten ... verwirklichen helfen?" (FN 37) und: "welche Werte möchten Sie durch Ihr Handeln verwirklichen helfen?" (FN 5o c) können möglicherweise

---

[1] Nr. 21,33,28,3o,34;-32;-35,37;-26,33;-38;-36
[2] Nr. 21,23,32,34,31,35,28,3o
[3] Nr. 27,24,26,29,33,37,38,36,22,25
[4] Nr. 26,33,36,37;38

unterschiedliche Bedeutungen von Veränderung transparenter gemacht werden.[1)]

Nach dem Ergebnis liegt die Richtung der Wertorientierung

- in einer individualisierten Praxis unter dem Leitgedanken der Idee einer 'erneuerten Humanität',
- in der 'Klarheit' über die bewußte, kontrollierte, entscheidungsfähige Teilhabe am individuellen, sozialen, gesellschaftlichen und politischen Geschehen.

In der individualisierten Praxis (nach Rogers) ist diese Wertbasis für Veränderung explorativ aufweisbar. Es war gefragt: "welche Werte möchten Sie durch Ihr Handeln verwirklichen helfen?" Hierzu einige Beispiele:

"Achtung vor der Persönlichkeit, vor der Freiheit der Persönlichkeit, Überzeugung, daß jeder Mensch Stärken hat, Selbstwertgefühl entwickeln, Konflikte konstruktiv überwinden, Interventionsformen der Gesprächspsychotherapie, das Verbalisieren..." (FN 30)

"Wert- Normorientiertheit aufgrund der Sozialisation deutlich machen, gegenseitig deutlich machen, daß der Supervisand meinen Hintergrund hat, meine Bedeutungen, daß er sagen kann, wenn von mir Interventionen kommen, das hängt damit zusammen..." (FN 32)

Der Supervisor möchte, daß der Supervisand den Interventionshintergrund beim Supervisor erkennt; er wünscht die gegenseitige Transparenz des Standpunktes und des Handlungszieles. Hierzu einige Aussagen:

"Dieses, den Anderen annehmen können, verstehen können, ihn respektieren und begreifen können, Transparenz der eigenen Einstellungen, Werte, Normen. Feedback geben können, zur Verstärkung, zur Bestrafung - reversibel. Ermunterung zum Ausprobieren, möchte genau die Leitgedanken verwirklichen, die der Supervisand für sein Projekt für wirklich hält "im breitesten liberalen Feld" (Nr. 23)

---

1) "Supervision als wertorientiertes Handeln" ist von den kursbegleitenden Dozenten in das Ausbildungsprogramm aufgenommen (vgl. 3. Kursabschnitt der Ausbildung, Programm 1975,15), - und in den Fragebogen mit der Frage 5o c aufgenommen.

"Verhelfen in der Situation das Ausmaß an Freiheit entdecken, vergrößern." (Nr. 36)

"Herausfinden, was für ihn wichtig ist." (Nr. 22)

"Daß es für den Partner eventuell mehr Freiheit bringt, oder dem Partner mehr Freiheit läßt." (Nr. 27)

"Selbstrealisierung des Klienten, Freiheit - der Supervisand soll kreativ werden." (Nr. 28)

"Daß Niemand für den Anderen weiß, was für ihn gut ist- Befähigung, das selbst für sich herauszufinden." (Nr. 3o)

"Meine Philosophie ist der Dialog, durch den die Menschen glücklich werden können, wenn sie von anderen Menschen erfahren können, wer sie potentiell sind - weniger mit direktiven oder reflexiblen Techniken als mit Erfahrungstechniken. Er soll an mir und anderen erfahren, daß er sein darf." (Nr. 31)

"Nicht ... von dem Hintergrund meiner Werte ausgehen und den anderen manipulieren - ständig zu überlegen, was für Möglichkeiten es gibt, daß der Einzelne die Chance erfährt, die Fähigkeit erwirbt, seine Lebenssituation mitzugestalten, zu beeinflussen - Partizipationsgedanken so weit wie möglich realisieren. Dieser Mitentscheidung liegt ein bestimmtes Bild von Demokratisierung zugrunde, das sämtliche Lebensbereiche betrifft - entsprechend ist eine Form von Ethik zu vermitteln ... nicht ein pures eigenes Interesse durchzusetzen. - Der Lernende soll weitestmöglich die Chance besitzen, ... diese Ziele zu verfolgen oder sich auch dagegen zu entscheiden. Richtige Fragen stellen können - Eingehen auf vorbewußte Motivation - Klienten/Supervisanden da abholen, wo er steht - nicht meine Vorstellungen in Interventionen einpacken - ." (Nr. 25)

Mit Hilfe von fünf Explorationsfragen[1] können qualitative Aspekte zum Werthintergrund erhoben werden. Die folgende Tabelle (Nr. 9 S.197?) gibt quantitativ einen Überblick, welcher Befragte (vgl. je die Nr.) wie häufig mit den Explorationsfragen die Idee einer 'erneuerten Humanität' ausdrückt. Gleichzeitig wird in der Tab. aufgezeigt, für welche Befragten die eingangs erwähnte Bedeutungsunbestimmtheit zu Kategorien der Definition von Supervision (FN 12) aufgehoben wird.
74 % der Lhs. und 75 % der Reg. vertreten in ihrem Selbstverständnis die Tendenz zu einer 'erneuerten

[1] FN 12,34,41,5o c,37

1. Richtung der Wertorientierung - Veränderungsrichtung

in einer individualisierten Wertorientierung nach Rogers.

Der Leitgedanke scheint die Idee einer "erneuerten Ethik" im Verhalten.

Dieser Hintergrund wird explorativ deutlich in folgenden Fragebeantwortungen:

Supervisor Nr.	Bedeutungsunbestimmtheit in FN 12 wird geklärt			stimmt mit den explorativen Bedeutungen zu FN 34, 41 zur Kategorie "Haltung" und zu FN 12, den persönlichen Definitionen zur Supervision überein/ nicht überein		Häufigkeit der aufgezeigten Bedeutung
	FN 37	FN 5o c	FN 34,41	FN 12		
" 23	22			22	=	2 x
" 25	23	23	23	23	=	
" 28		25			=	1 x
" 3o	27			27	=	2 x
" 31	28		28	28	=	3 x
" 32		29		29	=	2 x
" 34	3o	3o	3o	3o	=	4 x
" 36	31	31	31		=	3 x
	32	32	32	32	=	4 x
	34	34	34	34	=	4 x
		35	35		=	2 x
	36	36			=	2 x
	9	9	7	8		

4 Supervisoren bestätigen die Wertorientierung/Veränderungsrichtung über 4 Fragen explorativ
2 Supervisoren bestätigen die Wertorientierung/Veränderungsrichtung über 3 Fragen explorativ
5 Supervisoren bestätigen die Wertorientierung/Veränderungsrichtung über 2 Fragen explorativ
1 Supervisoren bestätigen die Wertorientierung/Veränderungsrichtung über 1 Frage explorativ
12 insgesamt 66 % der lehrenden Supervisoren

3 Reg. 75 %
9 Lhs. 74 %

Humanität' im Sinne Rogers oder auch E. Bülows (1972, 249). So heißt es hier u.a.: "... was die kommunikative Ethik bewußt akzentuiert und zum Postulat erhebt: den kommunikativen Partnerbezug, der sich im kommunikativen Bewußtsein realisiert. ... Das Konzept der kommunikativen Ethik legitimiert sich durch die Aktualität seines Partnerbezuges, die durch den (gesprächspsycho-)therapeutischen Aspekt akzentuiert wird." Mit E. Bülow (257) gesprochen erscheint die Veränderung, die die Gruppe der Supervisanden meint, "nicht allein mit dem Imperativ des Sollens getan, vielmehr kann die gesprächspsychotherapeutische Einsicht in die entsprechenden Verhaltensvariablen von großem Nutzen sein für die innere Motivation des Sollens." (vgl. Tausch, Fittkau 1967, 522 ff.)

Was den Grad der Klarheit über das, was man tut, betrifft, so wird die kontrollierte, entscheidungsfähige Teilnahme am individuellen, sozialen, gesellschaftlichen und politischen Geschehen explorativ bestätigt. Hierzu einige exemplarische Aussagen aus den Explorationen:

"Ist Supervision nicht zum Teil schon ein bißchen formalisiert, zu stilisiert ... ein berufliches Instrumentarium ... (mit) zu wenig herzhafter Auseinandersetzung, zu wenig miteinander an gemeinsamen Problemen ..., daß man über die Dinge spricht, die einen wirklich bewegen und die deshalb ganz besonders wichtig sind. In die Richtung will ich hoffen, daß Supervision sich entwickelt." (FN 37)

"Damit... evolutionäre Veränderung ... bewirke - indem ich gesellschaftliche Zwänge, Bedingtheiten durchschauen lerne - als Technik, die Fähigkeit zur begrenzten Regelverletzung lernen." (Nr. 21)

"Der subjektive Faktor (spielt) in der Supervision eine Rolle. - Daß ich Werte als Werte bejahe und die Werte nicht verabsolutiere. ... Daß es mir darauf ankommt, daß ich die Werte Anderer akzeptieren kann - daß er seine Werte nicht aufoktroyiert, Bereitschaft, die Werte des (Anderen) überhaupt zu entfalten, mit diesem Wert sich auseinanderzusetzen.- Die Selbstdarstellung (im Supervisionskonzept) über objektive Medien, Tonband, Kassettenrecorder." (Nr. 24)

"Handeln in möglichst großer Freiheit, Handeln aus Selbstkongruenz - politische Einflußnahme - im ordnungspolitischen Rahmen nicht so einen regressiven, infantilisierenden Rechtsanspruch aufbauen, egal ob Jemand etwas nötig hat oder nicht - ein eigenverantwortliches Handeln, nicht, daß Jeder das gleiche erhält, obwohl in verschiedenen Situationen unterschiedliche Dinge notwendig sind. Sehen, daß das Gesetz vielleicht offen ist, aber die jeweilige Einrichtung durch einrichtungsgebundene Vorschriften die Handlungsmöglichkeiten einschränkt - Einfluß auf Gesetzgebung durch tätig werden im gesellschaftlichen Bereich - Strukturierung, Systematisierung der Arbeit." (Nr. 27)

"Wann bekomme ich einen Arbeitsauftrag - in wessen Interesse soll der Supervisand diese Arbeit ausführen - mit welchen Mitteln, für wen geschieht das? Das soll überprüft und kontrolliert werden; Hinterfragung der Effektivität für wen.
Selbständiges Lernen fördern - erkennen, wie handhabe ich fachliche Kompetenz - erkennen, welches Wert- und Normenbild steht hinter dem selbständigen Lernen, dem Behilflichsein, der Kritikfähigkeit. Bewußtmachung, welche Werte und Normen in mein Handeln einfließen - Reflexion in aller Breite - deutlicher Umgang mit Macht und Abhängigkeit, Sensibilisierung für diese Phänomene. - In der Anfangsphase (der Supervision) mehr so ein gegenseitiges Abtasten, nach der dritten, vierten Sitzung Austausch über Einstellungen zum Lernen, Einstellungen zur Arbeit, über Kritik und ihre Begründung." (Nr. 22)

Mit Hilfe der schon benannten fünf Explorationsfragen kann auch diese Richtung der Veränderung für eine Gruppe von Supervisoren mehrfach aufgewiesen und quantitativ dargestellt werden (vgl. Tabelle Nr.1o S.199,2).
Die Richtungen der Veränderung werden mit diesen Selbstaussagen - wenn auch mit Einschränkungen - bei 58 % der lehrenden Supervisoren erkennbar. Nach ihrem Selbstverständnis streben die Dozenten diese Richtungen an und die Reg. zu 5o %, die Lhs. zu 58 %.
Die Bedeutungen der Veränderung können den schon ermittelten Konzeptbedeutungen zugeordnet werden. In der Darstellung der didaktischen Disposition zu dem individualisierenden Konzept wurden in der Darstellung des interaktionellen Prozesses zwei Variationen zur zweiten

2. *Richtung der Wertorientierung = Veränderungsrichtung*

"Klarheit nach dem, was man macht" (Nr. 22), in der bewußten, kontrollierten, entscheidungsfähigen Teilhabe am individuellen, sozialen, gesellschaftlich, politischen Geschehen.

Dieser Hintergrund wird explorativ deutlich in folgenden Fragebeantwortungen:

Supervisor Nr.	Bedeutungsunbestimmtheit in FN 12 wird geklärt: FN 37	FN 5o c	stimmt mit den explorativen Bedeutungen zu FN 34, 41 zur Kategorie "Haltung" und zu FN 12, den persönlichen Definitionen zur Supervision überein/nicht überein: FN 34,41	FN 12	Häufigkeit der aufgezeigten Bedeutung
" 21		21			= 1 x
" 26		22	22	22	= 3 x
" 33	24	24		24	= 3 x
" 35		25	25		= 2 x
" 37	26	26	26	26	= 4 x
" 38		27	27		= 2 x
		29	29		= 2 x
	33	33	33	33	= 4 x
	35			35	= 2 x
			36		= 1 x
	37	37	37	37	= 4 x
	38	38	38	38	= 4 x
	6	12	9	7	

4 Supervisoren bestätigen die Wertorientierung/Veränderungsrichtung über 4 Fragen explorativ
2 Supervisoren bestätigen die Wertorientierung/Veränderungsrichtung über 3 Fragen explorativ
4 Supervisoren bestätigen die Wertorientierung/Veränderungsrichtung über 4 Fragen explorativ
2 Supervisoren bestätigen die Wertorientierung/Veränderungsrichtung über 1 Frage explorativ
12 insgesamt 58 % der lehrenden Supervisoren

2 Doz. 1oo %
2 Reg. 5o %
7 Lhs. 58 %

Nr. 36 bestätigt die Wertorientierungsrichtung nicht mit FN 37 und 5o c. Deshalb ist diese Nr. in den %-Angaben in dieser Tabelle nicht mehr berücksichtigt.

Phase erarbeitet (vgl. S.176). Mit den hier vorgelegten Aussagen scheint deutlicher hervorzutreten, daß im Selbstverständnis der Gruppe von Supervisoren, die ein bestimmtes, eher individualisierendes humanistisches Verhalten anstrebt, wohl die zweite Variation,also die Individuation im Sinne Rogers,gemeint ist (vgl. S.183). Die Gruppe der Befragten zu dieser Wertorientierung/ Veränderungsrichtung bleibt konstant.[1] Auch die Gruppe, die der zweiten Veränderungsrichtung, der mehr politisch öffentlichen, zuneigt, bleibt konstant; diese Befragten haben in mehreren Fragen diese Wertorientierung bzw. die Richtung dieser Veränderung angegeben.
Diese Orientierungen und Richtungen können dem integrierenden Konzept zugeordnet werden. Schon auf der strukturellen Ebene war indirekt deutlich geworden, daß Arbeit - Inhalt - Lernen des Supervisanden im Supervisionsprozeß in eine Balance der Gesprächsinhalte zu bringen seien.[2] Die politisch öffentlichen Interessen sind schon in der didaktischen Disposition auffindbar. Die Lern- und Handlungsvariablen im Interaktionsprozeß (vgl. Schaubild S.179 besonders ab 2. Phase) wollen eindeutig zu bewußter, politischer, verändernder Einwirkung auf das Arbeitsfeld befähigen. Die dargestellten Selbstaussagen bestätigen nunmehr diese Einstellung zu sich selbst.
Auch blieben in der didaktischen Disposition zum integrierenden Konzept die Erläuterungen zur motivationalen Ebene (vgl. S.128ff) teilweise unbestimmt. Der Begriff Haltung war als psychologische Kategorie - Einstellung - ausgedrückt, während der Begriff Veränderung mehrfach

---

[1] vgl. dazu die Nr. der Befragten mit den FN zu dieser Veränderungsrichtung.

[2] Vgl. die deutlich werdende Modellorientierungskombination, besonders die Selbstdarstellung im Häufigkeitsdiagramm (Dreieck), S. 96 und S. 98

unbestimmt blieb. Einstellung und Veränderung können nun inhaltlich ausgewiesen werden. Bewußte, kontrollierende, entscheidungsfähige Handlungskompetenz auf den verschiedenen Öffentlichkeitsebenen ist das Veränderungsziel.
Sicherlich werden die Explorationen auch Ansprüche enthalten, die unter Anpassungsdruck entstanden sind. So lassen Aussagen wie "Antizipation", "Partizipation" (um einige Beispiele zu nennen), die inhaltlich nicht weiter ausgeführt werden - vermuten, daß Schlagwörter derzeitiger Bildungsbemühungen benutzt werden.
Es wird in mehreren Fragen gleichermaßen erkennbar, daß ein Wert darin gesehen wird, wenn unterschiedliche Aspekte des Verhaltens partnerschaftlich und ehrlich miteinander unter Einbeziehung gesellschaftlicher Phänomene ausgetauscht werden und wenn Interpretationen problemorientiert (von der Praxis ausgehend) und nicht nur theorieorientiert erfolgen. Gerade deshalb gilt es, "kritisches Potential zu erwerben", "ein Stückchen mehr individuelle Freiheit zu ermöglichen","Situationen herrschaftsfreier Kommunikation zu schaffen und dazu zu motivieren!"[1] Generell wäre zu fragen, ob die angestrebten Werte und Verhaltensweisen nicht eine unrealistische Überschätzung der individuellen Möglichkeiten enthalten.

Die Ergebnisse einer Rangvarianzanalyse (vgl. FN 29, Anhang, 2) können zu dem Gesagten verstärkend Hinweise geben:
Strömbach (1975, 357) formuliert: "Funktional bzw. kategorial ist methodisches Handeln ... eine Funktion der Veränderung." Die funktionalen Aspekte werden von ihr in sechs Annahmen gefaßt. Diese Annahmen werden

---

[1] Aussagen zu FN 37:"Welche Leitgedanken möchten Sie in der Arbeit verwirklichen helfen?"

während des Interviews den Supervisoren zur Gewichtung vorgelegt. Statistisch können signifikante Differenzen zwischen den sechs Antwortkategorien, die die sechs Annahmen einschließen, aufgewiesen werden.
Für 92 % der Supervisoren ist die "Möglichkeit der Ziel- und Bedürfnisbestimmung" bedeutsam (N - 35, 3.75); es folgt bei den Befragten die Annahme "Veränderung ist durch geplantes und zielgerichtetes Handeln überhaupt möglich" (N - 35, 3.63) und die Annahme, daß es "Grund zur Hoffnung (gibt), daß Selbstbestimmung, Humanität, Solidarität unter Menschen wachsen" (N - 33, 3.1o).
Drei lehrende Supervisoren weisen die sechs Annahmen bewußt zurück, die Annahmen seien zu absolut formuliert.
Die geringste Bedeutung hat für alle anderen Supervisoren die Annahme, daß die "Möglichkeit der Gewinnung von sinnvollen und ausreichenden Informationen" ein Aspekt der Veränderung sei (N - 3o, 1.74) und daß es "verbindliche Werte" gebe (N - 32, 1.85).

In den hier vorgelegten Explorationen konnte auf eine Richtung der Veränderung geschlossen werden, die den individualistischen Rahmen in der Supervision sprengen könnte, indem besonders auch die institutionellen Bedingungen des Arbeitsfeldes kritisch in das Supervisionsgespräch einbezogen werden.
Statistisch läßt sich stützen, daß dies durch Planung und Zielgerichtetheit im Handeln geschehen kann, und zwar durch eine Analyse und Absprache (explorative Aussage) der Ziel- und Bedürfnisbestimmung. Die signifikant niedrigste Gewichtung bei der Frage nach der "Gewinnung von Informationen" - Informationsgewinnung als Veränderungskomponente - läßt hypothetisch annehmen: wenn die Gewichtung von Informationen keine bzw. erst an letzter Stelle eine beachtenswerte Quelle ist zur Veränderung von Situationen, dann scheint zur Situationserklärung in der Supervision der eigene Beurtei-

lungsmaßstab (des Supervisors) zu gelten. Dies käme einer Stabilisierung selektiver Wahrnehmung des Supervisors gleich.[1] Interessanterweise deckt sich dieses Ergebnis mit der früher erwähnten Differenz zwischen den Gewichtungen der Selbst- und Fremdwahrnehmung aktueller und früherer Erfahrungen zwischen Supervisand uns Supervisor (bzw. Klientel und Supervisand). Die Fremdwahrnehmung des Supervisanden/Klientel ist wichtig und nicht so sehr die Selbstwahrnehmung, so konnte für eine größere Gruppe der Supervisoren herausgestellt werden. Hier zeigt sich nun, daß die Selbstwahrnehmung wenig mit neuen Informationen konfrontiert wird, die eigenen Beurteilungskriterien für Situationen und die persönliche Einstellung wenig infrage gestellt werden. Die "Neutralität" des Supervisors (Wittenberger 1974, 339) scheint aufgehoben zugunsten eines Konzeptes, das Humanität und Selbstbestimmung unter Menschen durchsetzen helfen will. Informationsmangel jedoch wird eine Beratung, die sich parteilich verhält, politisch einseitig stagnieren lassen bzw. zu einer "Entpolitisierung durch Beratung" (Koch 1975, 198) führen können, da mangelnde Informationen eher zur Selbstbestätigung und weniger zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Meinungen und Alternativen veranlassen. Individuelle Überzeugungen werden nicht die gewünschte Veränderung bringen, wenn sie sich auf 'idealistische Theorien' stützen. Die Grundwidersprüche der Gesellschaft, die sich in den institutionellen Gegebenheiten widerspiegeln, werden dann eher zu- als aufgedeckt. Vom Anspruch her möchten aber sowohl die Reg. wie die Doz. über Einzel-

---

[1] G.W. Allport spricht in der Definition zur Einstellung u.a. davon, daß sie ..."einen richtenden oder dynamischen Einfluß auf die Reaktion des Individuums ... auf Situationen ausübt..." und damit (so Schmidt-Mummendey) "Verhalten in bestimmte Richtung, z.B. durch Wahrnehmungs-Selektivität", gelenkt wird (Schmidt/Brummer 1975, 15 ff.).

supervision das politische Bewußtsein verändern (5.oo : 4.oo, FN 45, vgl. das Profil zu FN 45, S.139). Hierzu die kritische Aussage eines Dozenten, die exemplarisch ist:

Die Frage lautete: "Genügte das bisherige Lernangebot, um die Lernziele - eigene und fremde Ziele zu analysieren -; Analyse von Handlungsstrategien zu erreichen?"

"Ich glaube, da ist die ganze Ambivalenz gegenüber der Supervision drin ... Aber ich habe das Gefühl, man kann auch ganz schön drum rumgehen und kann sich eine ganze Zeitlang mit anderen Dingen beschäftigen und das schön ausklammern. Ich glaube, daß das Angebot bisher nicht genügt hat. - Ich sah bisher keine Mittel, es an der Ausbildungsinstitution verbindlich zu machen, sich politisch deutlicher auszudrücken.
Ich glaube schon, daß man nach wie vor, wenn der Mensch in eine absolute Notlage gekommen ist, man ihm ganz ohne Vorbehalte zunächst einmal helfen muß, daß er über Wasser bleibt, daß er keinen Schiffbruch erleidet, das hat nach wie vor einen gewissen Anspruch. Doch wenn ich mir selber Gedanken mache, warum der Mensch in diese Notlage gekommen ist und warum immer wieder die Leute da hineinkommen, dann finde ich es natürlich naiv, wenn wir ... dauernd die gleiche Art von Klientengruppen betreuen, dann hat das keinen Sinn für mich. Also ich würde tatsächlich hoffen, daß Sozialarbeiter eine Gruppe von Leuten sind, aber nicht nur der Sozialarbeiter, sondern genauso Leute in der Bildungsarbeit oder in der pastoralen Arbeit, die sich Gedanken machen, warum es die Situation heute, so wie sie ist, gibt und was möchten wir eigentlich und was sind die Wege dazu, und zwar kann man das eben nicht alleine und es wäre verkehrt, wenn das nur die Professionellen unter sich tun, sondern zusammen mit denen, die dasselbe erleben und erleiden und da kommt für mich schon die Frage des Professionellen, die man neu überdenken müßte.
Ich habe eben manchmal Angst, daß wir uns so sehr entfernen von der Gruppe, die das wirklich erleidet und daß wir dann ins Denken über das Problem kommen und nicht mehr so hautnahe daran stecken, drinstecken. Wie man das vermeiden kann, das möchte ich erfahren und von daher kommen meine ganzen Fragen hinsichtlich des Status von Supervision und der verhältnismäßig guten Bezahlung der Supervisoren, weil sich die Gruppe immer nur noch weiter entfernt von denen, wo es eigentlich brennt - so Experten von der UNO, die die Lage besser betrachten können."

Es kann angenommen werden, daß Supervisoren in zwei-

facher Hinsicht einen Spannungszustand erleben, den sie zu mindern versuchen. Sie erleben, daß die berufliche Umwelt durch Handeln nicht oder kaum zu verändern ist, und sie erleben (- und darauf läßt u.a. das obige Zitat schließen -), daß das Ausbildungssystem eine ungleiche Machtverteilung[1] aufweist. Die Strategie, Umwelt durch Handeln zu verändern, kann abgelöst werden durch Änderung der Bedürfnishierarchie oder durch die Änderung der Wahrnehmung.[2]
Auf vorliegende Fallstudie bezogen kann dies heißen: als Anpassungsstrategie wird eher "personale Veränderung" und weniger "Umweltveränderung" gewählt (vgl. Münch 1975, 38), also eher ein individualisiertes Handlungskonzept, auch wenn dieses nicht mit dem Selbstverständnis übereinstimmt.

Trotz der Einwände nimmt die Verfasserin, mit der Formulierung eines Supervisors, das mehrfach ausgesagte Selbstverständnis zur Umweltveränderung durch eine Gruppe befragter Supervisoren nochmals auf: "Selbstreflexion als eine Form zur Antizipation zukünftiger gesellschaftlicher Wirklichkeit"; der Supervisor/Supervisand könnten sich verstehen als "sich entwickelnde Lernende" (Nr. 38). Solche Aussagen bringen ein Selbstbild zum Vorschein, das auf die noch nicht ausgeschöpfte anthropologische

---

[1] Mit Hondrick wird Macht definiert als "die Chance eines Systems: ... seine eigene Struktur (im personalen System: seine Hierarchie der Bedürfnisse) auch gegen den Widerstand anderer Systeme zu erhalten oder/und zu verändern und/oder die Struktur anderer Systeme auch gegen den Widerstand zu verändern und zu erhalten. Macht gibt demnach eine Relation relativer Stärke an."

Oder einfacher mit Max Weber ausgedrückt: "Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung, den eigenen Willen und gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht." zit. nach Hondrich (1975, 38).

[2] Vgl. die Dissonanz-, Balance- und Kongruenztheorie in R. Münch (1972).

Möglichkeit in der Supervision und für ihre Bestimmung hinweist.[1] Das Hintergrundmuster sei, so ein Lhs., die Vermittlung einer Form von Ethik (Nr. 25). In der vorliegenden Studie werden Phänomene durch die Befragten sichtbar, die interessanterweise in der wenigen neueren Literatur zur Ethik eine Rolle spielen. Gedacht ist hier besonders an E. Bülow, Kommunikative Ethik (1972). Sie begründet eine Ethik auf der Basis von Kommunikation. Zwischen ihren Aussagen und den Aussagen der Befragten gibt es Parallelen. Nach Bülow sollen ethische Begründungen durch Kommunikation geschehen und nicht dogmatisch. Nach Meinung der Befragten sollen Handlungsbegründungen nach gemeinsamer Absprache erfolgen. Die "kommunikative Sinnrealisierung ..., (die Wahrnehmung der kommunikativen Interessen) ist für den Einzelnen ... nur möglich, wenn generell ein partnerbezogenes kommunikatives Bewußtsein bei jedem Einzelnen ... vorausgesetzt werden kann." Bülow verteidigt diese

---

[1] "In dem Maße..., wie es gelingt, ein Muster oder Syndrom vor Augen zu führen, können auch geringe Häufigkeiten oder Einzelfälle als Bestandteile einer Konfiguration, eines Kontextes, Bedeutung gewinnen." Wenn auch von gestalttheoretischen Annahmen geprägt, bleibt Kracauerns Kritik am "atomistischen" Vorgehen der Kontentanalysis plausibel. "Gestalt" (Kracauer) könnte nämlich auch eine besondere aus den Daten zu gewinnende Konfiguration von Sinn- und Bedeutungselementen, ein Muster oder Syndrom meinen. Dann käme es in der Tat weniger darauf an, Häufigkeiten des Zusammenhangs von Textbestandteilen festzustellen, sondern darauf, mit Hilfe kategorialer Zusammenfassungen ein durchgängiges Muster, einen Kontext von Sinn- und Bedeutungselementen festzustellen - gleichgültig, ob einzelne Teile, die in den Zusammenhang eingehen, mehr oder minder oft in den Texten erscheinen."
J. Ritsert, Vorbemerkungen zu Siegfried Kracauer, "The Challenge of Qualitative Content Analysis" (1972, 49 ff.).

Individualität (gegenüber Dahrendorf) als kommunikatives Grundrecht, als ein "Gut", "wie die Freiheit selbst"; "es muß Gegenstand eines Wertbewußtseins sein" (Bülow 1972, 261).
Ohne daß Bülow sich mit den Thesen A. Pressels (1970, 124 ff.) identifiziert, greift sie eine heraus und weist sie als eines der zentralen Postulate der kommunikativen Ethik auf: "... die Überwindung kommunikativer Herrschaftsstrukturen, also die Realisierung "herrschaftsfreier, sprachlicher und visueller Kommunikation aller mit allen" (Bülow, 274). Der Emanzipationsbegriff wird durch Bülow in einen kommunikationswissenschaftlichen Kontext gerückt.

In der Befragung wird dieses Handeln des Supervisors hoch gewichtet, in einen kommunikationstheoretischen Zusammenhang gestellt und das Postulat "herrschaftsfreier Kommunikation" als Lernziel aufgenommen; dies bedeutet "die kommunikativen Herrschaftsstrukturen von Autoritätssubjekt und Autoritätsobjekt abzubauen und eine demokratische Organisationsform des Kommunikationsprozesses zu finden" (Bülow, 251 und vgl. FN 44 a bis c, DN 169 bis 172). Wie die Befragten, so bezieht sich Bülow in der Darstellung der kommunikativen Ethik mehrfach auf die humanistische Anschauung Rogers und auch auf Tausch. In der Kommunikation könne "Sinn" nicht einfach vorausgesetzt, er müsse erarbeitet werden. So gesehen sei die kommunikative Ethik eine Wertethik und Handlungsethik (Bülow, 34). Die Verfasserin meint, einen solchen Ansatz in den Explorationen wiederzufinden, wenn das Ziel im Supervisionsgespräch wie folgt aufgefaßt wird:

"Heraus(zu)finden, was für ihn (Supervisand/Klientel) wichtig ist." (Nr. 22)

"Zu fragen, wer definiert, das ist gut und das ist nicht gut." (Nr. 32)

"Verwirklichung des Gedankens, daß Niemand für den Anderen weiß, was für ihn gut ist, Befähigung das selbst für sich herauszufinden ... seinen Sinn." (Nr. 30)

"Hinterfragung der Effektivität für wen." (Nr. 35)

Der konzeptbeeinflussende Faktor Veränderung zeigt: Die Veränderungsrichtungen werden in einem bestimmten ethischen Kontext verstanden; der entscheidende Faktor für die Konzeptbildung scheint eine bestimmte 'Handlungsethik'; die dargestellten Konzepte gleichen sich über die Wertorientierungen weitgehend an.

Ein entscheidender Faktor für ein individualisierendes Konzept kann schließlich ein Anpassungsdruck an gegebene Verhältnisse verschiedenster Ursachen sein. Zur Druckreduzierung werden intrapsychisch Mechanismen zur Konfliktreduzierung oder Konfliktvermeidung mobilisiert (vgl. die Ergebnisse und Interpretation zur Rangvarianzanalyse).

Die Verfasserin untersucht und interpretiert im folgenden Aussagen der Befragten im Rahmen des integrierenden Konzeptes, dessen ethischer Anspruch unabweislich erscheint.

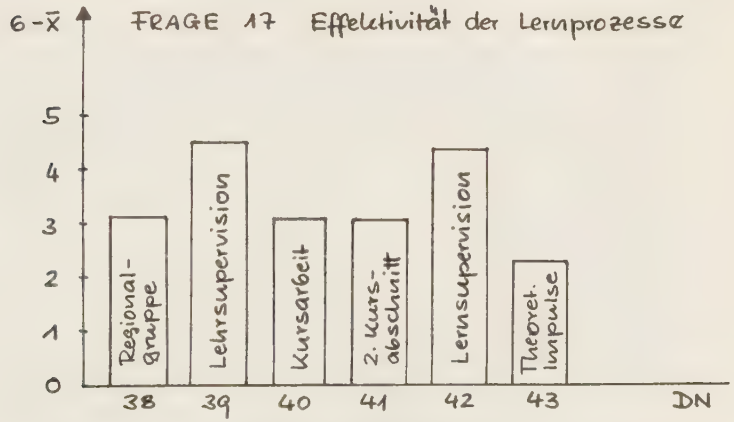
3.2

b) Effektivität

Die empfundene Effektivität in einer Ausbildungs-Lerngruppe ist nicht notwendig ein motivationsbeeinflussender Faktor beim Erlernen eines Supervisionskonzeptes.

Mit der Spezifizierung des Ausbildungsganges zum Supervisor (vgl. S.23) ist - formal gesehen möglich -, daß die Einübung in die Rolle Supervisor in unterschiedlichen Lerngruppen günstig ist.
Die Ls. wurden im Interview gefragt, wie effektiv sie das Lernen in folgenden Bereichen subjektiv erlebt haben. In dem dargestellten Blockdiagramm (Abb.19) drücken die Ls. aus, daß die bedeutsamste Lernsituation scheinbar die in der Lehrsupervision gewesen ist. Die eigene praktische Tätigkeit mit dem Lehrsupervisor/ Mentor zu reflektieren, ist den Lernsupervisoren am wichtigsten.

1)



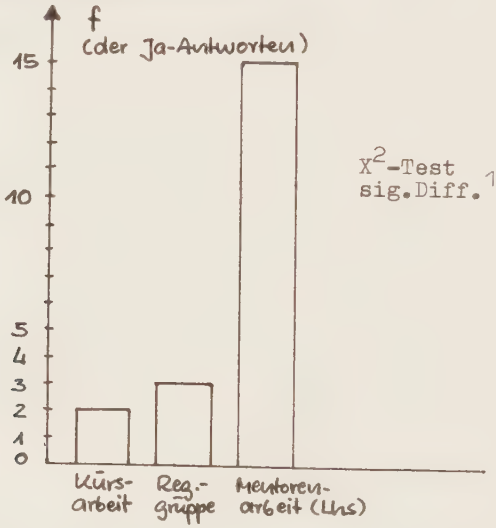
Mit einer weiteren Frage (FN 28) wurden die Lernsupervisoren danach gefragt, welche Bedeutsamkeit den verschiedenen Lernprozessen für die Einzelsupervision und

1) Die Fragestellung wurde mit Hilfe der Rangvarianzanalyse von Friedmann für abhängige Stichproben überprüft. Das berechnete Chi^2 mit einem Wert von 138. 76 mit 31 Freiheitsgraden, war nicht signifikant. (vgl. Anhang 2/ FN 17)

das persönliche Lernen zukomme. Hier wird die Mentorenarbeit/Lehrsupervision an erster Stelle genannt von den Lernsupervisoren. Das folgende Blockdiagramm weist dieses Ergebnis aus:[1)]

Abb. 2o

FRAGE 28



X^2-Test sig.Diff.[1)]

Gemessen an der Einstellung der Ls. geschieht Lernen vorrangig in der eigenen Praxis (Lernsupervision/ eigene Supervision) und der Lehrsupervision/Mentorenarbeit und weniger in anderen Lernformen. An zweiter Stelle findet (für 5o % der Ls.) bedeutsames Lernen auch in den Blockseminaren statt.
Diese Ergebnisse werden durch die Lehrsupervisoren für die Dyade Ls./Lhs. gestützt, sofern sie das interaktive Lernen im Supervisionsprozeß modellhaft im Lehrsupervisionsprozeß sehen: 83 % der Lehrsupervisoren bejahen den Modellcharakter von Lehrsupervision (FN 39 c, DN 157). Dies kann gedeutet werden als die Überzeugung bzw. Erfahrung der Befragten, daß die Praxis nicht

[1)] Ein auf dem 1 %-Niveau signifikanter Unterschied in der Beantwortung ergab sich bei der Überprüfung auf Gleichverteilung mit X^2-Test für die Güte der Anpassung (vgl. Anhang,2 FN 28).

außerhalb des Lerngeschehens steht; Praxis und gleichzeitige Einübung in die Rolle Supervisor sind vielmehr ein und dasselbe, in der Subjekt und Objekt gleichgestellt sind. Dies gilt gleichermaßen auch für die Annahmen der Dozenten und Regionalgruppenleiter, wenn auch die Annahme der Dozenten, daß das Lernen im Seminar modellhaft für Supervision sei, von 35 % Lernsupervisoren verneint und von 45 % nur mit unentschieden beantwortet wird, also 8o % der Meinung der Dozenten nicht zustimmen (FN 39 c, DN 157). Dieses Ergebnis bestätigt die Annahme, daß die Lernprozesse zwischen Supervisand/Supervisor und die zwischen Lernsupervisor/Lehrsupervisor spiegelbildlich ablaufen können.
Liegt - so muß weiter gefragt werden, die bevorzugte Rangvergabe für Lehrsupervision an der Lernform Dyade oder in der spezifischen Auffassung der Lehrsupervisoren von Supervision? In der Konzeption des Kurses erhalten die Lernformen (Seminararbeit, Regionalgruppenarbeit, Lehrsupervision) eine gleiche Gewichtigkeit; zumindest geht aus der Kursausschreibung eine andere Meinung nicht hervor. Ein Ls. sagt dazu:

"Jeder Lehrende betrachtete seine Lernform als die wichtigste, so habe ich es empfunden. Mit Ausnahme eines Dozenten - dieser legte auf die beiden Lernformen Lernsupervision und Lehrsupervision den größten Wert." (Nr.15)

Wenn dies zutrifft, war doch zu vermuten, daß es bei der Durchführung der Ausbildung zu einer Rangverschiebung zugunsten der Lehrsupervision kommen müsse. Nur: ist dies bewußt transparent gemacht und gewollt? oder hat sich die Schwerpunktverlagerung im Lernvorgang 'von selbst' eingestellt, herausgebildet? Gemessen am Anspruch dürfte es die beobachteten Rangverschiebungen nicht geben. Die verschiedenen Ausbildungsformen sind nach den Ergebnissen (vgl. FN 39 c) gleichrangig im Anspruch - in der subjektiven Einstellung der Ls.

scheint jedoch modellhaft 'nur' in der Lehrsupervision gelernt zu werden.
Die Annahme der Rangverschiebung wird erstaunlicherweise sogar durch die Lehrsupervisoren und Dozenten bestätigt; sie nehmen an, daß je in ihrer Lernform modellhaft für Supervision gelernt wird (9o %), obwohl 8o % der Ls. den Dozenten nicht zustimmen. Demnach müßte das von den Lhs. vertretene Supervisionskonzept verstärkt in diese Ausbildung eingegangen sein, und zwar über die Dyade der Interaktion Lehrsupervisor/Lernsupervisor, was diese auch bestätigen (Lhs. FN 39 und Ls. FN 17; 28).
In dem Kapitel II. (vgl. S.71 ff) ist deutlich geworden, daß auf der Handlungsebene die Lhs. eher dem individualisierenden Konzept zuneigen. Nach der Erkenntnis des Modellernens (Bandura) müßten die Lernsupervisoren demnach eher motiviert sein, dem individualisierenden Konzept Vorrang zu geben.
Ls. scheinen eher zwischen zwei Konzepten zu wählen; sie neigen in ihrem Selbstverständnis eher zu einem erweiterten Konzept (vgl. bes. FN 38 b, S.144 ff u. Anhang, 2). Auf der motivationalen Ebene sind 58 % Lhs. mit der explorierten Richtung der Veränderung eher dem integrierenden Konzept zuzuordnen. So kann auch dieser Einfluß in Richtung eines erweiterten Konzeptes einmal durch die modellhaft erfahrenen Lhs. gegeben sein, andererseits aber auch bzw. zusätzlich durch die Dozenten und Reg,, die in ihrem Selbstverständnis einen breiten integrierenden Ansatz vertreten. Der entscheidende Faktor für die nicht eindeutige Zuordnung der Ls. kann aber auch deren Teilnahme an einem mehrtägigen theoretischen Seminar über gesellschaftswissenschaftliche Fragestellungen gewesen sein, das bereichernd und sinnvoll empfunden wurde (FN 5o, DN 19o - 191).

Finden sich ein erweitertes theoretisches Interesse oder ein Reflexionswunsch auch zur Erkenntnis gesellschaftlicher Bedingungszusammenhänge als integrierender Reflexionsbestandteil im Selbstverständnis der Ls., dürften die Lernsupervisoren nicht so schnell mit 'nur' individualpsychologischen Erklärungsmöglichkeiten und methodischem Können Supervisionsprozesse durchführen.
Die modellhaft empfundene Effektivität der Lehrsupervision muß nicht der entscheidende Faktor für die Übernahme des nach Einstellung der Lhs. vorrangig praktizierten Handlungskonzeptes durch die Ls. sein.
Diese offene Frage wird weiter geklärt mittels der "Interessenserhebung" für bestimmte Supervisionskriterien.

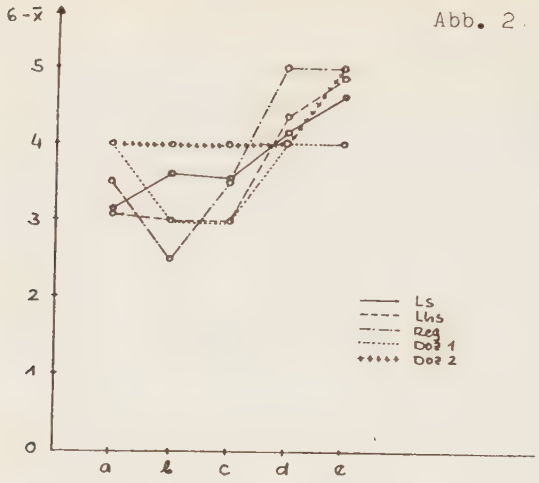
3.2

c) Interessen

Das Interesse der Supervisoren für bestimmte Supervisionskriterien scheint ein Faktor, der den Anspruch der Kategorie Veränderung für ein integrierendes Konzept nicht einlöst.
Während des Interviews wurden die Supervisoren gefragt, in welchem Bereich (welche Kriterien) ihr besonderes Interesse als Supervisor liege (FN 41).
Die entsprechende Selbsteinschätzung der Interessen wird zur Übersicht in einem Profil dargestellt (Abb. 21)

FRAGE 41 Selbsteinschätzungen

Abb. 2



a = Theorie
b = Methodik
c = Sozialtechnik
d = Haltung
e = Reflexion/Bewußtmachung

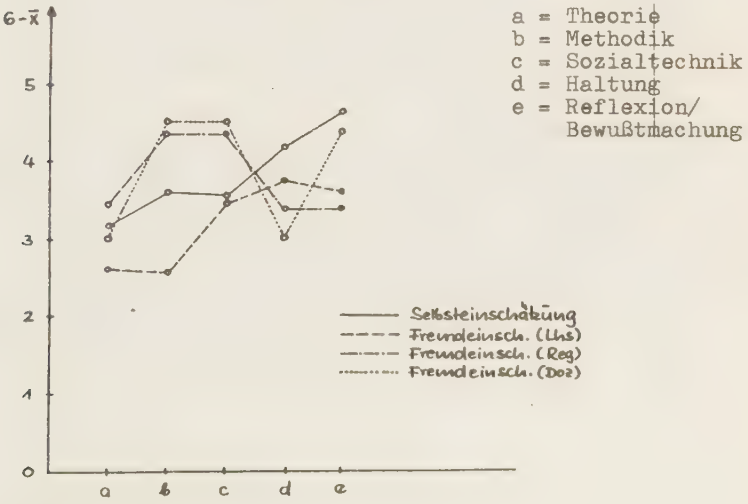
Bei den Ergebnissen, die statistisch ermittelt wurden, fällt ein hohes Interesse und eine Einmütigkeit der Ausbildungsbeteiligten an der Kategorie Haltung auf. Es scheint Supervisoren zu geben, die sich mehr methodisch-sozialtechnisch orientieren und eine andere Gruppe, die gleichfalls methodisch arbeitet, aber mit einer theoretisch höheren Reichweite. So könnte es zwei Gruppen von Lehrenden geben, die als Gruppe je unterschiedliche Schwerpunkte setzen: Reg./Doz. 1 vs. Lhs./Doz. 2 (Reg.: 2.5o : 3.5o; Doz.: 3.oo : 4.oo vs. Lhs.: 3.oo : 3.18; Doz.: 4.oo : 4.oo).
Das methodische Interesse und das inhaltlich/theoretische Interesse können sich decken, wie dies bei den Lhs. und Doz. 2 anzunehmen ist; dann wäre mit 'inhaltlich/theo-

retischem' eine bestimmte Methodentheorie gemeint, mit deren Hilfe Handlungsschritte/Techniken gelernt werden, die für Supervision wichtig sind. Wenn die humanistische Psychologie Rogers verkürzt wird zu einer 'Methodentheorie', was in Anlehnung an die Therapeutenvariablen nach Tausch geschehen kann,[1)] kann Haltung ein bestimmtes Verhalten meinen, das innerhalb dieser Schule sozialtechnischen Wert erhält.

Während nach dem Interesse der Reg. und Doz. 1 die Gewichtung der Methodik nur wenig abfällt vom inhaltlich/theoretischen Interesse, kann vermutet werden, daß theoretische Kenntnisse über ein auch methodensozialtechnisches Vermögen hinaus von Interesse sind, nämlich als eine über Handlung hinausreichende Erkenntnisnotwendigkeit mit eigenem theoretischen Wert.

Die Ls. räumen der Theorie einen nachgeordneten Platz zugunsten der Methodik ein (3.2o : 3.6o), was ihnen durch Lhs. und Doz. bestätigt wird. Dies ist am folgenden Profil der Selbst- und Fremdeinschätzung der Interessen der Lernsupervisoren ablesbar (Abb. 22).

FRAGE 41 (Einschätzung der Interessen der Lernsupervisoren) Abb. 22



Wenn die Theorie Rogers durch die Verhaltensvariablen der Gesprächspsychotherapie sozialtechnisch interpretiert wird, kann mit den zu erlernenden sozialintegrativen Verhaltensweisen auf der Basis dieser Theorie keine "Haltungsschulung" im Sinne einer kritisch fragenden Reflexion zustandekommen; zumindest wird sie erschwert. Wenn durch das Interesse der Lhs. auch die Handlungsrichtung in der Supervision gesteuert wird, Lhs. sich darin modellhaft verstehen und Ls. sich diesem Einfluß besonders ausgesetzt fühlen (vgl. empfundene Effektivität), dann - so ist zu vermuten - werden die Ls. den Lerneinfluß der Lhs. derart erfahren, daß für eine inhaltlich/theoretische Reflexion (z.B. auch für die Reflexion auf der Metaebene in bezug auf das eigene mehtodische Handeln) kaum Raum bleibt, weil eventuell die Identifikation mit dem Lhs. so stark ist und folglich eine auch kritische Befragung der Beziehung Ls. ↔ Lhs. "blockiert" wird.

In der Selbst- und Fremdeinschätzung der Ls. zum "Interesse im Methodischen" wird eine signifikante Differenz deutlich (Ls. 3.60 : Lhs. 2.58 α = 5 %). Die Fremdeinschätzung des 'Interesse für Methodisches' durch Lhs. entspricht der Selbsteinschätzung der Ls. zur Antwortkategorie "Methodik des Supervisanden" unter der Fragedimension Gegenstandsbereich von Supervision (vgl. FN 23, 2.65).
Zum anderen fällt mit der Fragedimension zum 'Interesse' auf: Ls. schätzen sich in ihrem Interesse für 'Methodisches' mittelhoch ein, den Doz. 2 in der Fremdeinschätzung aber höher (Doz. 2, 4.00), was mit der Selbsteinschätzung des betreffenden Dozenten sich deckt. Dies kann besagen, daß das Interesse der Ls. im 'Methodischen' dem Interesse des Dozenten eher entsprechen möchte als der Vor-

stellung der Lhs. von "methodischer Arbeit". Diese Vermutung kann statistisch weiter gestützt werden. Unter der Fragestellung nach dem Gegenstand von Supervision (FN 23) hatte sich eine signifikante Differenz in genau umgekehrter Position zwischen der Einstellung der Lhs. und Ls. gezeigt (FN 23, Ls. 2.65 : 3.92 Lhs.) während aber der Supervisionsprozeß selbst/Feedback für Ls. sehr wichtig ist (4.05) und weniger wichtig für Lhs. (3.67). Dies kann darauf hinweisen, daß die Auffassung über methodische Arbeit zwischen Ls. und Lhs., einer noch zu bestimmenden Auffassung, in einem Punkt zumindest unterschiedlich ist, der unter dem Anspruch partnerschaftlicher Arbeit wesentlich erscheint. Die kritische Befragung des Supervisionsprozesses selbst, wird wahrscheinlich nicht durch Identifikation intrapsychisch blockiert - so eine der Folgerungen - sondern "von außen" durch eine bestimmte Methode oder Methodentheorie gerade nicht genügend freigesetzt.

Die Ls. schätzen ihr Interesse für Reflexion/Bewußtmachung weit höher ein als die fremdeinschätzenden Lhs., Reg., Doz. sie einschätzen (Ls. 4.65 : 3.60 Lhs., mit einer signifikanten Differenz von $\alpha = 5\ \%$; Doz. 3.50, Reg. 3.31). Die lehrenden Supervisoren geben für sich ein sehr hohes Interesse an (Lhs. 4.82; Reg. 5.00; Doz. 4.00 und 5.00). Wenn beachtet wird, daß das Interesse der Ls. für Reflexion/Bewußtmachung mit der Gewichtung des Reflexionsinteresses auf der Handlungsebene übereinstimmt (FN 23, DN 63, 4.80 und FN 34, DN 129, 4.50), dann ist zu erwarten, daß die Ls. vermutlich ein größeres Bedürfnis nach gründlichem Durchdenken von Situationen äußern werden, als ihnen tatsächlich zugestanden wird.

Tritt hier das von Berger/Luckmann beschriebene Phänomen auf, daß die "Institution dafür sorgt", daß der Schüler/Schüler und der Lehrer/Lehrer bleibt? Der in der Bildungsdiskussion derzeit hochgeladene Begriff Reflexion/Bewußtmachung hat einen Aufforderungscharakter, der 'Fortschrittlichkeit' bescheinigen soll. Neue Normen werden gesetzt, die der "Schüler" (Ls.) übernehmen bzw. internalisieren sollte. Deshalb kann der "Lehrer" zur Selbstbestätigung sein Interesse hier höher gewichten wollen. Diese Annahme könnte natürlich auch für Ls. gelten, wenn sie durch hohe Reflexionsgewichtung einer Erwartung zu entsprechen versuchen.

Die Selbsteinschätzungen und Fremdeinschätzungen zu 'inhaltlich/theoretisch' stimmen zwischen Ls. (3.2o) und der Einschätzung durch Doz. und Reg. (Doz. 3.oo; Reg. 3.44) weitgehend überein. Die niedrige Votierung der Ls. für die Kategorie 'inhaltlich/theoretisch' wiederholt sich gleichfalls.in der Fremdeinschätzung durch die Lhs.
Die Selbst- wie Fremdeinschätzung für inhaltlich/theoretisch sowie das anhaltend hohe Interesse für Reflexion/Bewußtmachung läßt einen Konflikt vermuten. Es ist möglich, daß die geringe Interessenseinstufung für inhaltlich/theoretisch der Ls. dadurch entsteht, daß sie sich dominant in eine bestimmte theoretische Richtung gedrängt fühlen.
Nach den vorhergehenden Analysen scheinen Faktoren nachweisbar, die die Anwendung des integrierenden Konzeptes kaum fördern. Ein störender Faktor dürfte eine einseitig vertretene Handlungstheorie sein, die generelle Kritik nicht zuläßt. Eine falsch verstandene Theorie Rogers kann in einer permanenten Harmonisierungstendenz dazu verleiten, eine fragende, gar kri-

tische Reflexion zu verunmöglichen.
Ebenso störend kann eine Identifikation (Lernen am Modell), die Selbstkritik blockieren. Eine solche Abhängigkeit scheint aber nicht gegeben (vgl. die Ausführungen zur empfundenen Effektivität einer Ausbildungs-Lerngruppe, S.213).
Schließlich kann das integrierende Konzept durch eine nicht befriedigend ermöglichte kritische Befragung des Supervisionsprozesses, also ein Defizit an Metakommunikation, behindert werden: dies besonders dann, wenn der Rahmen für den Theorie-Praxisbezug fehlt, was von Ls. angemeldet sein kann durch hochgewichtete Reflexionswünsche.

Den Annahmen - einseitig vertretener Handlungstheorie und Defizite an Metakommunikation - soll auf der Handlungsebene weiter nachgegangen werden.

Es mutet die Verfasserin so an, als sei 'Interesse' ein eher sekundär "außengelenktes" und nicht ein primär motivational gesteuerter Veränderungsfaktor in der Supervisionspraxis.

3.2
d) Prioritätensetzung

Auf der Handlungsebene können die grundlegenden Faktoren "Methode/Techniken" versus Arbeitsprozeß überprüft werden an der Frage, ob die Methode oder die Praxis Priorität im Supervisionsprozeß gewinnt.

Die Untersuchung der Frage nach den vorrangigen Supervisionskriterien (FN 38 b) ergab, daß die Mittelwerte der von den Lhs. gewählten Antwortkategorien der Methode ein vorrangiges Gewicht geben. Nun könnte man meinen, daß erst, wenn bestimmte Interaktionstechniken beherrscht werden - z.B. die Befähigung, Reflexion zu initiieren (vgl. S. 136) -,es möglich oder sinnvoll sei, auch die anderen Aspekte in die Supervisions-

praxis einzubeziehen. Dies würde erneut die Frage nach der Inhaltlichkeit der Reflexion und des Infragestellens auslösen; ein Lhs. stellt eine diesbezügliche lapidare Behauptung auf: "ich kann nur lernen, wenn ich was infragestellen kann" (Nr. 21).

Das Argument, die Methode selbst enthalte schon latent eine Theorie als Strukturierungshilfe und ziele auf die Praxis, als deren intervenierendes Hilfsmittel sich Methode versteht, müßte am Supervisionsprozeß selbst überprüfbar sein.

(Vgl. dazu die Exploration eines Supervisors zur Frage 38 b "vorrangige Supervisionskriterien" - zu dieser Frage konnten 9 Antwortkategorien gewählt und gewichtet werden einschließlich "sonstiges")

Interviewer: "...Versuche zu differenzieren (zu begründen), wenn Du alles mit 1 (= sehr hoch) gewichtest."

Lhs.: "...Na, das kann ich nicht trennen... (da) das ineinanderfließt, d.h. also ich begucke die Haltung - also Einstellung, Verhalten beim Supervisanden, ich meine jetzt den Lernsupervisor, und begucke das gleichzeitig bei seinem Supervisanden. Insofern ist das wiederum ein Spiegelungsprozeß. Da gehe ich auch von der tiefenpsychologischen Annahme aus, daß da Spiegelungsprozesse solche Lernprozesse kennzeichnen."

Interviewer: "Erkläre mal, was Du unter Spiegelung verstehst."

Lhs.: "Ja, das heißt also bestimmte Probleme, die sich meinetwegen in einer Feldsituation darstellen zwischen einem Supervisanden und seinem Klientel, diese Phänomene spiegeln sich in der Dyade wider und da werden ähnliche Probleme mit ihm auftauchen wie dort. Von daher kann ich sie hier bearbeiten und dann transferieren..."

Interviewer: "Du sagst, die werden sich auf jeden Fall übertragen?"

Lhs.: "Ja, ich gehe davon aus, daß sie sich übertragen, es sei denn, daß die Systemsituation so unterschiedlich ist, daß die Übertragung nicht möglich ist, z.B. da ist jemand in einer komplexen Institution und einer komplexen Situation tätig und da zeigen sich bestimmte Institutions- und Organisationsprobleme, die großgruppenbedingt sind und ich habe hier einen Supervisor, dann ist die Spiegelung zu einem Teil überhaupt nicht möglich, weil's ein völlig anderes System ist... (auch) in einer Supervisionsgruppe mit vier Leuten ...ist die Spiegelung zu einem

Teil überhaupt nicht möglich, weil's ein völlig anderes System ist, da können nur Kleingruppenprobleme und sozialpsychologische Gegebenheiten aber nicht soziologische und organisationstechnische Gegebenheiten ... die können sich nicht repräsentieren - da liegt die Begrenzung.

...Du hast glaub' ich gefragt, wie das ist mit den Theoriekenntnissen und da habe ich gesagt zu dem Stichwort Haltung ... Haltung und aktuelle Situation des Supervisors kann ich nicht trennen ... und auch das mit den früheren kann ich nicht trennen, das fließt alles ein in die Haltung (als) Einstellung und Verhalten... und dann hab ich gesagt, aktuelle und frühere Erfahrung des Supervisors zu kennen und des Supervisanden in gleicher Weise muß er (der Supervisand) entwicklungspsychologische Kenntnisse haben, da muß er Kenntnisse haben aus der Sozialisationstheorie, um diese Zusammenhänge verstehen zu können, sozialpsychologische Kenntnisse haben, aber er muß auch etwas über soziale Systeme wissen und Rollentheorie und so was, weil (er) eben mit Systemen permanent zu tun hat.

... Zu methodischem Können und Fertigkeiten habe ich das Stichwort Indikation ... ist ein wichtiger Faktor ..., herauszufinden, wann ich welche Technik und Methode anwende ist für mich das Zentrale, aber ich kann auch nur anwenden, wenn ich Techniken und Methoden kann, d.h. Handwerkszeug habe.
Also zweierlei - ich muß Handwerkszeug lernen, ich muß bestimmte Interventionsstile kennen, ich muß Übungen können. Aber noch wesentlicher ist, daß ich finde, wann ich was anwende, das ist berufliches Können." (Nr. 21)

Dieser Lhs. fügt als 9. Frage unter "sonstiges" das Arbeitsfeld als vorrangiges Kriterium für Supervisionsgespräche hinzu.

Zusammengefaßt läßt sich festhalten: Methode und Techniken werden in den Explorationen in den größeren Rahmen Diagnose/Behandlung/Auswertung und von Auswertung des Teil- oder des Gesamtprozesses gerückt; etwa in der Version: "eine bestimmte Weise eines qualifizierten Handelns ... dann bedeutet methodisches Handeln das Wählen gemäß dem Ziel" (Nr. 36).
Ferner wird im kleinen Rahmen der täglichen Arbeit unter Methode verstanden: Techniken/Fertigkeiten/Interventionsformen wie Feedback, Reflexion, Konfrontation unterstützen, nachfragen, permanentes diagnostizieren als dynamischer Prozeß.

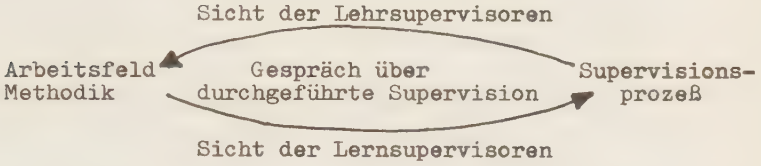
Die Verfasserin versteht hier unter Praxis den beruflichen (professionalisierten) Arbeitsprozeß Supervision.
Der Überprüfung dieses begrifflichen Verständnisses dient ein Mittelwertvergleich (t-Test) der beiden größeren Gruppen Lhs. vs. Ls. Ein hoch signifikanter Unterschied auf dem 1 %-Niveau wird bei der Kategorie "Methodik der Supervisanden" zwischen Ls. und Lhs. feststellbar (vgl. FN 23, Blockdiagramm, S. 86 und Anhang, 2). Die Lehrsupervisoren legen mehr Gewicht auf die Methodik der Supervisanden als die Lernsupervisoren.
Vergleicht man die Mittelwerte zwischen Ls. und Lhs. ergibt sich folgendes Bild:

Lehrsupervisoren	Lernsupervisoren
1. Lernen des Supervisanden/Reflexionsfähigkeit (5.00)	1. Lernen des Supervisanden/Reflexionsfähigkeit (4.80)
2. Arbeitsfeld (4.17)	2. Supervisionsprozeß/ Feedback (4.05)
3. Methodik (3.92)	3. Arbeitsfeld (3.80)
4. Supervisionsprozeß/ Feedback (3.67)	4. selbsterfahrene Sozialisation (2.70)
5. selbsterfahrene Sozialisation (3.67)	5. Methodik (2.65)

Interpretationen zu der unterschiedlichen Mittelwertfolge:

1. Die Lehrsupervisoren fragen in der Lehrsupervision, wie die durchgeführte Supervision zwischen Lernsupervisor und Supervisand verlief, ebenso wie auch der Lernsupervisor in der Lernsupervision sich nach dem Verlauf des Arbeitsgespräches zwischen dem Supervisanden und dem Klientel erkundigt - d.h. der Lernsupervisor erlebt das Lehrsupervisionsgespräch selbst möglicherweise wie einen Supervisionsprozeß auf "anderer höherer" Ebene.

Demzufolge wäre die aufgezeigte hohe Gewichtung des Supervisionsprozesses bei den Lernsupervisoren nichts Überraschendes.



2. Die Befragung der Gesamtpopulation hatte ergeben: wenn die Antwortkategorie "Arbeitsfeld" als "Gegenstand von Supervision" gewählt wird (FN 23), dann ist in der Regel auch der "Prozeß der Fallarbeit" ein "wichtiges methodisches Element" (FN 34 r. = .51; p = o.oo1, N - 37). Diese hohe positive Korrelation wurde hauptsächlich durch die Ls. möglich. Bei einem getrennten Vergleich dieser Variablen (zwischen der Gruppe Ls. und der Gruppe der lehrenden Supervisoren) war in der Gruppe der Lehrenden kein statistisch bedeutsamer Unterschied oder Zusammenhang und bei Ls. ein höherer Zusammenhang statistisch nachweisbar gegeben (r. = .65; p = o.oo2; N - 2o).
Daraus ergibt sich die Frage, ob das Arbeitsfeld bzw. der Prozeß der Fallarbeit für Ls. eine höhere Bedeutung hat als für Lehrende und wie diese Bedeutung zu interpretieren sei: Handelt es sich um einen Zusammenhang, der in der Supervisionspraxis Ls./Supervisand eher gegeben ist als in der Lehrsupervision, oder um einen Zusammenhang, der Defizite in der Ausbildung auslöst und empfindbar macht?

Es müßte geklärt werden: besteht in der Supervision/Lehrsupervision ein enger Zusammenhang zwischen Methodik und Arbeitsfeld/Arbeitsprozeß Supervision? oder: führt die Methodik ein 'Eigenleben' in Absetzung von dem

Arbeitsfeld/Arbeitsprozeß Supervision?

Im ersten Fall besteht ein enger Zusammenhang zwischen Methodik und Arbeitsfeld/Arbeitsprozeß dann, wenn das Arbeitsfeld mit Hilfe der Methodik von seiten der Lehrsupervisoren thematisiert wird, indem die durchgeführte Lernsupervision im Lehrsupervisionsprozeß befragt wird. Dies mag von den Lernsupervisoren als 'Beleuchtung' des Supervisionsprozesses, - der Interaktion Lernsupervisor-Supervisand - als dem bedeutsamen Gesprächsgegenstand in der Supervision erlebt werden. Trifft dies zu, muß nicht notwendig eine Differenz zwischen 2. Rang: Arbeitsfeld -------- 2. Rang Supervisionsprozeß bestehen.
Die 'Methodik' könnte als verbindendes Glied zu zielgerichtetem Handeln der zweiten Rangfolge zugeordnet werden, was im folgenden Schaubild vorstellbar ist:

Für das Rollenverständnis des Supervisors bedeutet dies: im Lerngeschehen soll ein enger Zusammenhang zwischen Arbeitsfeld und Methodik bestehen, bei dem die Methodik eine 'Ordnungsfunktion' übernimmt.
Die Ergebnisse zur Frage der Modellorientierung scheinen diese Annahme zu stützen (vgl. Abb.5-9S. 83).
Dem Profil ist zu entnehmen, daß mit FN 51,2 die Methode eine Vermittlerrolle übernehmen könnte. Auffallend ist, daß der hohe Anspruch der Methodik (vgl. FN 23, Blockdiagramm, S. 71) relativiert wird. In der Darstellung zeigt sich ein beachtliches Abfallen der Methodik, dies deckt sich nicht mit der hohen Gewichtung der Methode unter der Frage 'Gegenstand von Supervision'. Die Methode erreicht hier einen über dem Durchschnitt liegenden

Mittelwert (3.92). Bei FN 4o.2 hat die Methode für Lhs. wieder eine leicht höhere Bedeutung. Hier war die Methodik mit dem semantischen Bedeutungsgehalt nach van der Waals als Antwortkategorie angeboten.

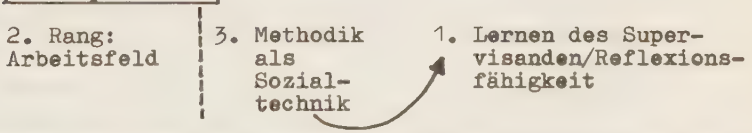
Im zweiten Fall ist zu fragen, ob die Methodik in der Supervision/Lehrsupervision in Absetzung von Arbeitsfeld/Arbeitsprozeß ein 'Eigenleben' führt? Es kann angenommen werden, daß die Zielvorstellungen der Lernsupervisoren eher arbeitsfeldbezogener sind. Aus dem gleichen Berufsfeld wie die Lernsupervisoren kommen im unteren Drittel 33 % der Lehrsupervisoren; die Lernsupervisoren sind dem konkreten Berufsfelddruck mehr ausgesetzt, sie arbeiten zu 7o % mit Supervisanden im gleichen Berufsfeld und zu 45 % mit Supervisanden in der gleichen Institution (vgl. FN 1o unter berufliche Daten, S. 56). Wenn 65 % der Lhs. sagen, daß sie nicht im gleichen Berufsfeld arbeiten wie Ls. und 75 % weder im gleichen Berufsfeld noch in der gleichen Institution tätig sind, dann sind die Ls. schon wegen der eigenen Tätigkeit in diesem Arbeitsbereich näher am Praxisfeld des Supervisanden als die Lhs. Von daher schon wäre ein hohes Bedürfnis nach Arbeitsfeldbezogenheit der Supervision erwartbar und plausibel. Arbeitsfeldbezogen heißt dann, daß von den Problemen des konkreten Arbeitsvollzuges ausgehend gelernt wird. Nach obigem Ergebnis sind die Lhs. in mehrfacher Weise vom Supervisanden entfernt: einmal durch die eigene Berufstätigkeit in einem anderen Berufsfeld, zum anderen haben sie im Lernverfahren erst auf der dritten Ebene mit dem Supervisanden zu tun (vgl. formal-analytisches Modell, S. 25). Dies kann bedeuten, daß aufgrund von Wahrnehmungsselektion die Praxis stark "gefiltert" in dem Prozeß Ls./Lhs. erfahren wird; da dem Lhs. der direkte konkrete Bezug

zum Arbeitsfeld des Supervisanden fehlt, kann er den "Selektionsprozeß" des Ls. (und des Supervisanden) eventuell nicht genügend durchschauen, nachkonstruieren, um die Handlungen im Arbeitsfeld und die sie mitbedingenden sozialen Systeme für den Ansatz adäquater Interventionen transparenter machen zu können. Dem könnte entgegengehalten werden, daß 65 % der Ls. mit einem Lhs. arbeiten, der aus der gleichen Berufsausbildung kommt und deshalb mit den Handlungsfeldern vertraut ist (vgl. FN 8, S.56f). Gewichtiger scheint auch der Gedanke, daß der Ls. in die Lehrsupervision die Arbeitspraxis des Supervisanden mit nachdrücklichem Eigeninteresse einbringen kann. Die tägliche eigene 'Basiserfahrung' der zu supervisierenden Arbeit beläßt den Ls. auch in der Rolle als Supervisor in der 'Mitbetroffenheit'. Dies verlangt vom Lhs. ein erhebliches Antizipationsvermögen.
So ist nicht auszuschließen, daß aufgrund einer solchen Konstellation der einzelne Lhs. eher geneigt sein könnte, seine Interessen in Absetzung von den sich im Arbeitsfeld artikulierenden Interessen einzubringen. Die Interessen könnten sich dann in einer Methodentheorie äußern, mit deren Hilfe bestimmte Techniken zu erlernen sind.
Eine praxisbezogenere Lernerwartung der Ls. scheint sich auch darin zu zeigen, daß der Interaktionsprozeß 'Lehrsupervision' für den Ls. der zweitwichtigste Gegenstand im Supervisionsprozeß ist. So ist bei einem Variablenvergleich Supervisionsprozeß vs. Feedback eine signifikante Unterschiedlichkeit in der Gewichtung gegeben, und zwar bei einem Vergleich der Variablen aller Befragten (DN 64 vs. 13o, $t = 3.51$, $p = 0.001$, $N = 38$). Bei einem gesonderten Vergleich der Variablen nur für die Gruppe der Ls. ($N = 2o$) besteht die signifikante Unterscheidung nicht (vgl. Anhang 2).

Die Mittelwerte der Kategorie Reflexion und Supervisionsprozeß/Feedback werden bei der Frage nach dem Gegenstand von Supervision von Ls. gleich hoch gewichtet (4.8o : 4.o5). Diese gleich hohe Gewichtung - und folglich Bedeutsamkeit - ist bei den Lhs. für die oben genannten Kategorien nicht gegeben (5.oo : 3.75). Wird davon ausgegangen, daß Reflexion und Feedback kognitiv auf einer Ebene liegen, Feedback sogar noch eine Erweiterung darstellt (da neben der Kognition auch Gefühls-, Empfindungs- und Verhaltenswahrnehmungen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung bewußt mitreflektiert werden), dann nimmt der Supervisionsprozeß/Feedback den ersten Rang im Gegenstand von Supervision bei den Ls. ein.

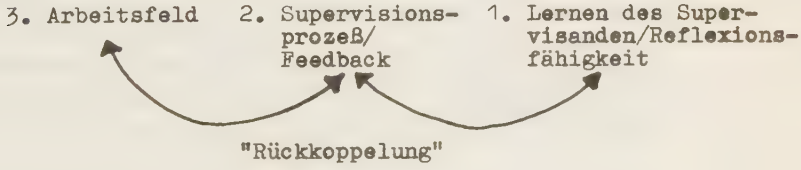
Treffen diese Annahmen zu, so bleibt eine erhebliche Differenz in der Rangfolge zwischen Lhs. und Ls., die für die Supervisionspraxis in einem Schaubild vorgestellt werden kann:

A Lehrsupervision



Die gestrichelte Linie in dem Schaubild soll die Möglichkeit des 'Eigenlebens' der Supervision in Absetzung von dem Arbeitsfeld andeuten.

B Lernsupervisoren



Die signifikante Differenz zwischen Ls. vs. Lhs. zur Methode des Supervisanden als Gegenstand von Supervision (DN 62), ferner: die hohe Korrelation im Variablenvergleich Arbeitsfeld/Prozeß der Fallarbeit für Ls. (DN 61 : 128) und die signifikante Unterschiedlichkeit zwischen Supervisionsprozeß und Feedback für Lhs. (nicht jedoch für Ls.) (DN 64 vs. 130), scheint bei den Ls. die Überzeugung auszudrücken, daß die Methode sich der Praxis anzupassen habe und daß für Lhs. eher die Praxis (Feld, Fall, Supervisand, Ls.) sich einer Methodik einordnen sollte. Die Annahme, daß Lhs. dazu neigen, auf dem Hintergrund einer Methodentheorie zu arbeiten, um Handlungstechniken zu erwerben, kann nicht ausgeschlossen werden. Die Annahme, daß der Supervisionsprozeß auf der Metaebene nicht oder wenig reflektiert wird, bleibt weiterhin bestehen.

Doch ist zu beachten, daß bisher die Fragen diskutiert wurden aufgrund eines Vergleichs einer unabhängigen Stichprobe Lhs. vs. Lhs. Der Mittelwertvergleich einzelner Antwortkategorien (t-Test für FN 23 und FN 34 - abhängiger t-Test, Anhang 2) in der Gesamtpopulation zeigt: bei der Beurteilung des Gegenstands von Supervision besteht kaum ein Unterschied zwischen Arbeitsfeld und Feedback (DN 61 : DN 64 = 4.00 : 3.95; p = 0.884; N = 38).

Ein Unterschied besteht dagegen zwischen Prozeß der Fallarbeit und Reflexion bei der Frage der Wichtigkeit methodischer Elemente (DN 128 : 129 = 3.95 : 4.63; p = 0.005). Auch auf der Fragedimension Gegenstand von Supervision zu Arbeitsfeld und Lernen des Supervisanden/ Reflexionsfähigkeit weichen die Mittelwerte voneinander ab (DN 61 : 63 = 4.00 : 4.82).

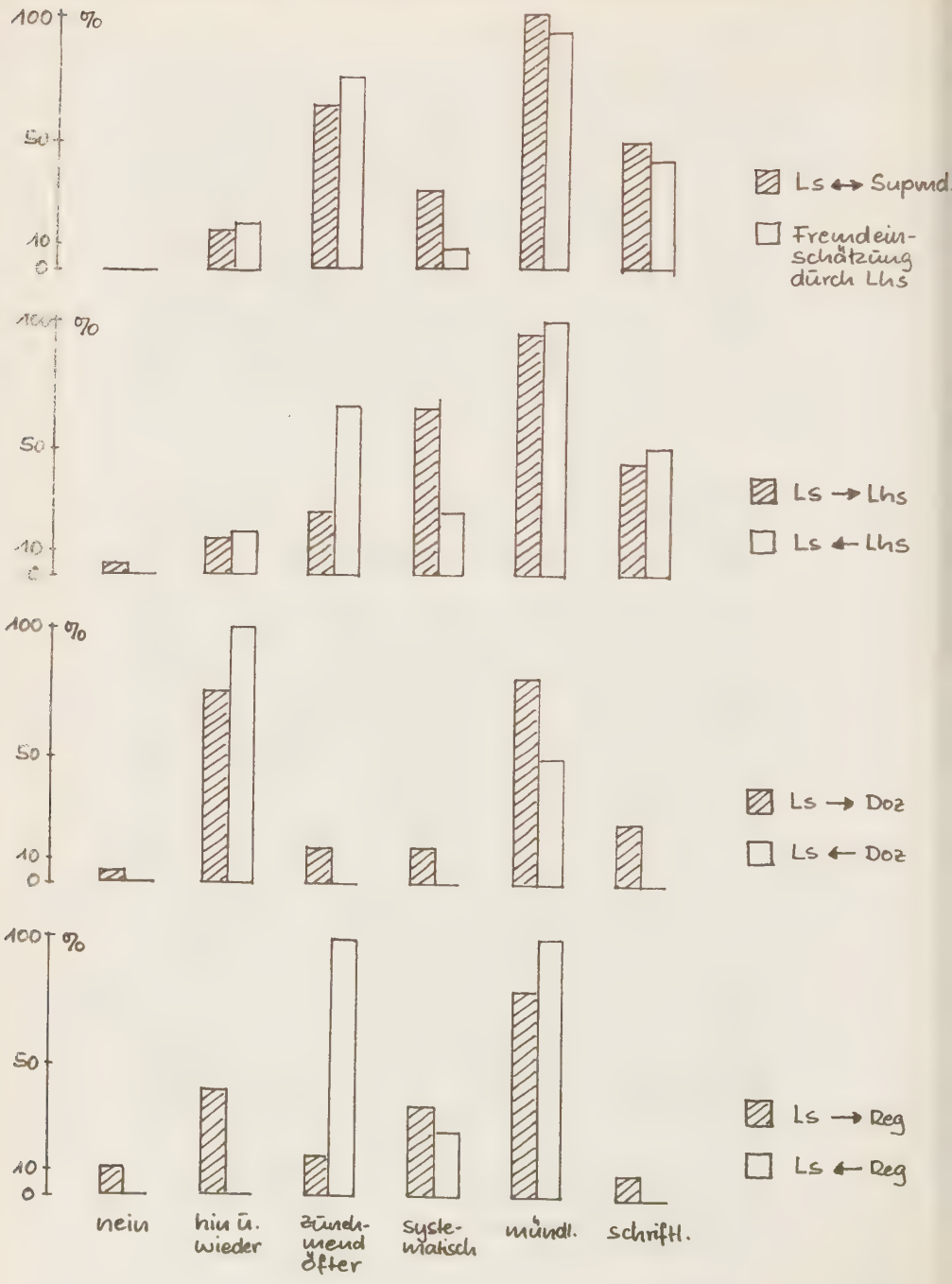
Aufgrund obiger Ergebnisse wird die Frage notwendig, ob die Arbeitsfeldpraxis während des Supervisionsprozesses/Lehrsupervisionsgespräches als Reflexionsgegenstand verlorengeht. Dieser Frage soll über den Umgang mit Feedback nachgegangen werden. Dabei wird davon ausgegangen, daß der Supervisionsprozeß als Arbeitsprozeß zu beurteilen ist, der auch metakommunikativ analysiert werden kann. Die tatsächliche Berufspraxis des Supervisors wird dadurch aufschlußreicher gespiegelt werden können.

3.2
e) Feedback

Die Art des Feedback stellt sich als ein entscheidender Faktor für Supervisionskonzepte heraus.

Während des Interviews wurde gefragt: "Gab es im Verlauf des Kurses für Sie Situationen offenen Feedbacks?" (FN 25). Es wurden alle Supervisoren - bezogen auf ihre Lerngruppe, in der sie gearbeitet haben - befragt. Da die Ls. alle Lerngruppen erlebten, sind sie in der Lage, eine Fremdeinschätzung über sie abzugeben. Umgekehrt schätzen die Lhs. bezüglich des offenen Feedbacks nicht nur die Lehrsupervision ein, sondern auch die Arbeit des Lernsupervisors mit seinem Supervisanden. Zuerst wurde die Frage gestellt: "Gab es im Verlaufe des Kurses für Sie Situationen offenen Feedbacks?"; sofern diese bejaht wurde, lautete die nächste Frage: "was ist offen für Sie in diesem Zusammenhang?" Um für alle Befragten einen gleichen Bedeutungsgehalt für 'offen' zu erhalten, waren die Interviewer angehalten, diese Bezeichnung zu präzisieren und zwar: "offen" = Empfindungen, Verhalten und Einsichten, Einstellungen - eigene Werte - transparent machen und zur Diskussion stellen.
Das folgende Blockdiagramm gibt einen Überblick über die Selbst- und Fremdeinschätzungen (Abb.23, S.23o).

FRAGE 25 wechselseitige Einschätzungen



Exkurs: Anmerkung zu Feedback

Auf das schriftlich gegebene 'Feedback' wird hier nicht eingegangen, da mit der schriftlichen'Reflexion' das Prinzip des 'Feedbacks', das mit der Hier- und Jetzt-Situation verbunden ist, verlassen wird. Feedback erfordert"in der gegenwärtigen Situation scharfe Verhaltensbeobachtungen und präzise Erlebnisbeschreibung unter Verzicht auf theoriegesteuerte Interpretation."

Benne et al (1972, 45) definiert Feedback als "die von anderen auf eine Verhaltenseinheit abgegebenen verbalen und nonverbalen Reaktionen, die zeitlich so eng wie möglich an das Verhalten anschließen und die von dem Individuum, von dem das Verhalten ausging, wahrgenommen und genutzt werden können. Feedback kann im Hinblick auf das ursprüngliche Verhalten eine Validierungsfunktion erfüllen. Es kann zur Steuerung und Orientierung des anschließenden Verhaltens dienen. Ebenso kann es zu Veränderungen im Verhalten, Gefühlen, Einstellungen, Wahrnehmungen und Kenntnissen des Verhaltensinitiators stimulieren." (Hörmann 1976, 478,9)

'Offenes Feedback' soll in Supervisionsdyaden (Einzelsupervision) zum Lernen über den Weg wechselseitiger Reflexion beitragen: 1oo % der Ausbildungsbeteiligten - Ls., Lhs., Reg. - geben an, daß ein mündliches offenes Feedback stattgefunden habe, mit Ausnahme der Dozenten, die dies für die Seminararbeit verneinen.

Die Selbst- und Fremdwahrnehmung zwischen Ls./Doz. stimmt annähernd überein. Es erfolgte "hin und wieder" Feedback, aber nicht "zunehmend öfter" und nicht "systematisch". Die Selbst- und Fremdwahrnehmung zwischen Ls./Reg. stimmt nicht überein. Reg. nehmen an, in der Lerngruppe "zunehmend öfter" Feedback gegeben zu haben, Ls. können die Zunahme des offenen Feedbacks nur gering wahrnehmen. Der prozentuale Vergleich zwischen "zunehmend öfter" und "systematisch" erlaubt die Annahme, daß nur in einer Regionalgruppe Feedback zur Initiierung des Lernens didaktisch eingesetzt wurde.

65 % der Ls. sagen, daß 'offenes Feedback' zwischen ihnen und dem Supervisanden zunehmend öfter erfolgte in der selbstdurchgeführten Supervision (Lernsupervision).
Aber weniger systematisch: 3o %
Dies wird in bezug auf "zunehmend öfter" hoch von den Lhs. bestätigt: 75 %.

25 % der Ls. 'nur', sagen, daß 'offenes Feedback' zwischen ihnen und den Lhs. "zunehmend öfter" erfolgte.
Jedoch sehr systematisch: 65 %.

67 % der Lhs. nehmen an, daß 'offenes Feedback' zwischen ihnen und den Ls. "zunehmend öfter" erfolgte, jedoch vergleichsweise unsystematisch.
Systematisch: 25 %.
"Zunehmend öfter" und "systematisch" wird zwischen Ls. und Lhs. gravierend unterschiedlich wahrge-

nommen. Die Ls. haben zu 65 % den Eindruck, daß sie zwar systematisch, jedoch nicht "zunehmend öfter" zum Lernen über Feedback angeregt werden, während Lhs. dies genau umgekehrt sehen und ihren eigenen Anspruch auch in der Durchführung des 'offenen Feedbacks' bezogen auf "zunehmend öfter" in der Lerngruppe Supervisand/Ls. (Lernsupervision) wahrnehmen.

Hierfür glaubt die Verfasserin die folgenden Erklärungen geben zu können:
Die aus der Wahrnehmung der Ls. erfolgte Systematik des 'offenen Feedbacks' ließ ein adäquates, direktes und situationsgerechtes 'Feedback' weniger zu, d.h. Feedback erfolgte weniger in der sich entwickelnden Dynamik des dyadischen Lernprozesses. Dem 'Feedback', als methodischem Element kann zwar Zeit eingeräumt werden, z.B. am Ende einer jeden Sitzung Ls./Lhs., spontane Wahrnehmungsreaktionen in der aktuellen Situation können, "methodisch" gesehen, gleichwohl verdrängt worden sein. Lernprozesse der Supervision, die so angelegt sind, mögen das Empfinden von mangelnder Rückkoppelung aufkommen lassen.
Die Antwortkategorie "Supervisionsprozeß/Feedback" unter der Fragedimension "Gegenstand von Supervision" (FN 23) ist von den Lhs. geringer gewichtet als von den Ls. Dies ist auffallend, denn diese Antwortkategorie ist die einzige Kategorie, die in der Gewichtung niedriger liegt als die Gewichtung der Ls., denn insgesamt gesehen liegen lehrende Supervisoren bei allen Kategorien höher als Ls.
Hier nun wird von den Lernenden ausgesagt, daß zu wenig spontane Rückkoppelung im Lehrsupervisionsprozeß erfolgte. Eine Bestätigung dieser Annahme mag auch gegeben sein über die Antwortkategorie Selbstwahrnehmung aktu-

elle Situation des Supervisors (FN 38 b). Von 9 möglichen Antwortkategorien war die Selbstwahrnehmung "aktuelle persönliche Situation des Supervisors" erst an 8. bzw. 7. Stelle wichtig (Lhs. 3.11 : 3.25 Reg.). Die Lhs. und Reg. scheinen sich ihrer eigenen 'Didaktik' nicht bewußt zu sein. Sie gewichten bei "zunehmend öfter" höher als von den Lernenden wahrgenommen wird. Sie halten sich nicht für so systematisch, wie Lernende sie sehen und liegen sehr hoch bei "mündlich erfolgtem Feedback". Das kann heißen, es erfolgte unbedingt Feedback, jedoch ist seine Kontrolle nicht möglich. Statistisch gesehen erscheint außerdem auffällig, daß unter methodischen Elementen die Reflexion und das Feedback annähernd gleichwertig gesehen werden (FN 34 4.63 : 4.58, N - 38). Bei der Frage Gegenstand der Supervision besteht jedoch zwischen den Antwortkategorien Reflexion und Feedback eine hohe Unterschiedlichkeit (FN 23 4.82 : 3.95, p = o.ooo, N - 38). Vergleicht man diese Mittelwertzuordnungen mit der völligen Gleichwertigkeit von Reflexion und Haltung (FN 34 4.63 : 4.63, p = 1.ooo, N - 38) bzw. der annähernden Gleichwertigkeit von Feedback und Haltung (FN 34 4.58 : 4.36, p = 1.ooo, N - 38), so ergibt sich damit notwendig die Frage: Wird im Supervisionsprozeß/Lehrsupervisionsprozeß permanent die Haltung reflektiert? Und wenn dies zutreffen sollte, geschieht dies tatsächlich im Rückkoppelungsverfahren (Feedback), in der direkten Auseinandersetzung zwischen den Haltungen von Lernsupervisor/lehrendem Supervisor?

Die Ls. gewichten Reflexion nicht auf gleichem Niveau wie das Lernen des Supervisanden (FN 23 und FN 34) . Ls. weisen sich hier mit einer statistisch auffälligen Differenz aus, wie diese bei den Lehrenden zu diesen beiden Variablen nicht zu erheben ist.

Supervisionsprozeß und Feedback werden nicht mit signifikanter Auffälligkeit voneinander abgesetzt, wie dies bei den lehrenden Supervisoren geschieht (vgl. t-Test, Variablenvergleich FN 23 und FN 34, Anhang 2).

Nach den bisherigen Ergebnissen kann nicht mehr behauptet werden, daß - wie die Ls. ausgesagt haben - der Supervisionsprozeß, bezogen auf die erlebten Lerngruppen in der Fremdeinschätzung, exemplarisch mit offenem Feedback gleichgesetzt werden kann. Wenn davon ausgegangen wird, daß Feedback eine Interventionsform zur Initiierung von Lernen ist, so könnte mit dem obigen Datenergebnis - signifikante Differenz zwischen Lernen und Reflexion bei Ls. - einsichtig werden, daß die Initiierung der Reflexion durch Feedback von den Ls. nicht als Lernen erlebt wird. Wird das Lernen als eine relativ überdauernde Verhaltensänderung interpretiert, die durch Übung oder Beobachtung entsteht, so könnte dies heißen, die Ls. drücken aus, über Feedback wird in den hier diskutierten Lernprozessen nichts verändert. Möglicherweise wird mit der Gleichgewichtung von Supervisionsprozeß und Feedback bei den befragten Ls. die Vorstellung verknüpft, daß auf diese Weise mehr Individuation zu ermöglichen wäre. Dies wäre eine zusätzliche Interpretation der vorhergehenden Ergebnisse (vgl. besonders Schaubild B, S. 227).
Das offensichtlich nicht ganz 'offene' Feedback scheint die Reflexion einzuengen (zu 'steuern') - sicherlich nicht zugunsten eines integrierenden Konzeptes. Metakommunikativ scheint das Arbeitsverhältnis Lernender - Lehrender und die Beziehung als Rollenträger zueinander nicht (kaum) befragt. Diese Art des Feedbacks kann aber ein individualisierendes Konzept stützen, daß bestimmte Therapeutenvariablen kommunikativ, gleichwohl einseitig lerntheoretisch verstärkt die zum Erwerb bestimmter sozialtherapeutischer Verhaltensmerkmale eingeübt werden.

Dies bedeutet, das bei Rogers implizierte Wertsystem für diese sozialtherapeutisch angewandte 'Methodentheorie' kann in Anlehnung an Tausch im "lernorientierten Ansatz" nicht durchbrochen werden. Die Rollenteilung bleibt bestehen: der eine Rollenträger "verstärkt", der andere wird nach der Entscheidung des ersteren in seinem Verhalten verstärkt oder nicht verstärkt. So können zwar "Handeln/Erfahrung/Inhalte" im Supervisionsprozeß gleichermaßen integriert werden, die Themen können jedoch nicht die methodischen, theoretischen Grenzen überschreiten. "Die Themen (des Lernens) stammen (somit) nicht (unbedingt) aus dem Methodiksystem", (vgl. FN 4o.2 DN 167) - sie können aber auch nicht über dieses methodische Raster hinausgehen. Sie gehen damit ein in das diese Methodik umschließende lerntheoretische System. 75 % aller Befragten nehmen allerdings an, daß die Themen in der Supervision sich nicht aus einem Methodiksystem bilden (FN 4o.2 DN 167).[1)]

Problemorientiert arbeiten und lernen möchten 95 % der Ls. und 83 % der lehrenden Supervisoren;[2] problemorientiert vom Arbeitsfeld auszugehen, heißt gleichzeitig, die berufliche Praxis der Supervision metakommunikativ einbeziehen (wie auch die anderen Lerngruppen: Blockseminare und Regionalgruppenarbeit). Das Arbeitsfeld metakommunikativ einzubeziehen ist über offenes Feedback möglich, wenn es darauf ausgerichtet ist, den schwächeren Gesprächspartner systematisch chancengleich einzubeziehen. Der Schwächere

---

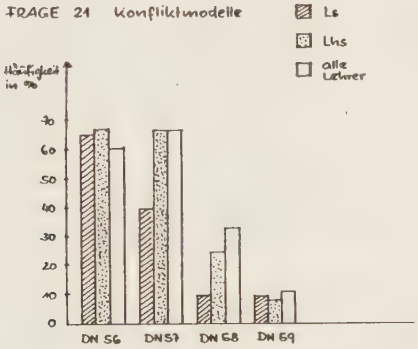
1) Hier wäre auch ein beispielsweise durch P. Barkey vorgestelltes Supervisionskonzept in Anlehnung an Tharp und Wetzel (1969) zu nennen. Barkey zeigt lerntheoretisch Paradigmata verschiedener Konstellationen als Modelle für Supervision auf zu Verhaltensmodifikation. Die bisherigen Ergebnisse geben jedoch keinen Anlaß auf strenger lerntheoretisch gefaßte Verhaltensmodifikationen und ihre theoretische Herkunft hinzuweisen (1976, 95 ff.)

2) FN 43

ist derjenige, der noch die Fähigkeit zur angstfreien Rückkoppelung des Wahrgenommenen erwerben soll und möchte (vgl. im Ausbildungsprogramm der Institution "Supervision fordert die Auseinandersetzung mit Macht und Abhängigkeit" FN 44 a). Da es einen Schwächeren in den Ausbildungssystemen (Lerngruppen) gibt und dieser der Lernende ist, der sich entwickelt, ist die Dynamik eines "zunehmend öfteren" Feedbacks ein Indiz für die Zunahme von Offenheit im Interaktionssystem. Die bisherigen Untersuchungsergebnisse zum Feedback zeigen keine Zunahme dieser Dynamik; sie erlauben nur die Aussage, daß Feedback als Technik eventuell gelernt werden kann; dies gilt mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht für ein spontanes, offenes, situationsadäquates Feedback.

Aus der Perspektive "hat Methode oder Praxis Priorität" kann gesagt werden: Feedback mag als eine Spiegelungstechnik erlernt worden sein - wie diese in der gesprächspsychotherapeutischen Ausbildung nach Tausch zur Förderung der Selbstexploration des Klienten und zur "empathischen Einfühlung" trainiert wird. Dem Gesprächspartner sollen die Gefühls- und Erlebnisinhalte so präzise wie möglich gespiegelt werden, damit dieser sich umso mehr verstanden fühlt. - D.h. Feedback wird wahrscheinlich weniger reversibel zur Betrachtung des "Hier und Jetzt" gelaufenen Supervisionsprozesses (Arbeitsprozesses) gelernt. Wenn Feedback eingesetzt war, dann scheinbar eher zur Erlernung von methodischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und weniger zur Betrachtung der Praxis selbst. Feedback scheint ein Faktor zu sein, der trotz seiner Bedeutung eine Verknüpfung von psychologischer Beurteilung und gesellschaftskritischer Praxis nicht genügend ermöglicht; außerdem dürfte dieser Faktor auch in Beziehung zum Konfliktverhalten in der Supervision gesehen werden.

Vergleicht man die Ziele von Supervision, die im Ausschreibungsprogramm stehen, wie "Auseinandersetzung mit Macht und Abhängigkeit" (FN 44 a), "Auseinandersetzung mit Lerntheorien und Lernkonzepten zur Verhaltensänderung und Einstellungsänderung" (FN 49), kann auch die ausbildende Institution auf ein auch konfrontierendes, aufdeckendes Krisenverhalten - bewußt oder unbewußt - Einfluß nehmen. Im Selbstverständnis der Supervisoren stellt sich beides wie folgt dar (siehe Abb. 25).



DN 56: sozialintegratives Modell
DN 57: Konfrontationskonzept
DN 58: Kompromisse
DN 59: sonstige

gezählt wurden die ja-Antworten

Die Supervisoren wurden nach ihrer Affinität zu Konfliktmodellen im Einzelsupervisionsprozeß gefragt.

Zeigt sich hier eine Widersprüchlichkeit oder Situationsflexibilität, wenn sozial-integratives wie konfrontierendes Verhalten fast gleichwertig zur Interventionsmöglichkeit gehören? Die mögliche Funktion der Ausbildungsinstitution verweist eher auf ein flexibles Verhalten in Konfliktsituationen. Ein Dozent bekräftigt in der Exploration, daß alle Antwortkategorien zu den Konfliktmodellen gleichermaßen wichtig seien und je individuell entsprechend der Situation intervenierend, d.h. zielgerichtet, eingesetzt werden können.

Hierzu exemplarische Aussagen anderer Supervisoren:

"... Kompromisse zu schließen unter Beibehaltung dessen, was für mich und hoffe dann auch für die Anderen für

die Arbeit wesentlich ist. Schwerpunkte finden und die verteidigen helfen. Sich nicht an unwichtigen Dingen wundlaufen. Ich meine schon, daß Konfrontation dazugehört, aber nicht Konfrontation um jeden Preis, um der Konfrontation willen, sondern um zu erreichen, daß die Sozialarbeit oder das, was diejenigen tun, sich verbessert." (Nr. 35)

"Ja ... das erste (sozial-integratives Modell) ... der Haken ist dabei, daß ich ein Konfliktmodell zwar akzeptiere, aber als eine Dingrealität - aber das Konfliktmodell alleine reicht nicht aus - das sozialintegrative, ich würde sagen, daß alle Faktoren ... (für) so einen Konflikt von Bedeutung sind, daß alle Faktoren möglichst offenbleiben, abgehoben werden können und daß sich daraus eine Entscheidung ergibt, die dazu beiträgt, daß der Konflikt möglichst gelöst wird."

Interviewer: "Darf ich einmal fragen, was Sie mit der möglichen Offenheit meinen?"

"Ja, daß ich im Moment versuche, meine eigenen Wertungen zurückzustellen, um die Wertung des Konfliktpartners zu verstehen, um da heraus einen Konsens zu finden." (Klient 2o)

"Das ist schwierig zu sagen für mich. An sich würde ich sagen ein Konfrontationskonzept, aber das ist auch phasenbedingt. Ich denke, in der Anfangsphase versuche ich mehr sozial-integrativ zu arbeiten und in der fortgesetzten Phase umzupolen auf Konfrontation, weil in der Anfangsphase das Konfrontationskonzept zu viel Ängste macht." (Nr. 21)

55 % der lehrenden Supervisoren äußern, daß sie damit ein flexibleres Konfliktmodell aufweisen;[1] 11 % der lehrenden Supervisoren vertreten ein Konfrontationsmodell.[2] Ein Beispiel hierfür:

"...weil ich denke, daß dadurch Auseinandersetzung besser in Gang kommt, und das Nachdenken und Hinterfragen in der Supervision kritischer in Gang kommt." (Nr. 22)

33 % der lehrenden Supervisoren vertreten ein sozialintegratives Konfliktmodell.[3]

---

[1] Nr. 37,21,34,23,24,26,33,29,27,35

[2] Nr. 22, 25

[3] Nr. 3o, 31, 32, 28, 36, 38

Im folgenden sollen die Aussagen der beiden größeren Gruppen, der Ls. und Lhs., untersucht werden, da die Zusammenarbeit dieser Gruppen in der Lehrsupervision der Einzelsupervision im Vergleich zu den anderen Lerngruppen am ehesten entspricht. Hierzu werden bestimmte Ergebnisse gegenübergestellt:

eher aufdeckendes Krisenverhalten?		eher zudeckendes Krisenverhalten?
67 % der Lhs. stimmen einerseits in Konfliktsituationen in der Einzelsupervision dem Konfrontationsmodell zu.	>	67 % der Lhs. stimmen andererseits bei Konfliktsituationen in der Einzelsupervision dem sozial-integrativen Modell zu.
67 % der Lhs. nehmen an, daß zwischen ihnen und den Ls. 'offenes Feedback', also damit auch Konfrontation der "Hier- und Jetzt" - Situation in der Lehrsupervisionsdyade, "zunehmend öfter" erfolgt.	<	Nur 25 % der Ls. stimmen der Annahme zu.
8o % der Ls. haben die "Auseinandersetzung mit Macht und Abhängigkeit zwingend erfahren".	<	1oo % der Lhs. wollen die "persönlichen Stärken fördern". Die Tatsache, definieren zu können, was persönliche Stärken sind und die Förderung persönlicher Stärken durch "Verstärkungen" (mit Lernen durch Verstärken arbeiten 83 % der Lhs., hoch mit 4.1o vgl. FN 36) schafft möglicherweise subtil Abhängigkeitsverhältnisse.
Gemeinsam zu definieren, was unter persönlichen Stärken verstanden werden kann. Die Offenlegung des subtilen Instrumentariums "Förderung" der Stärken, das zur 'Machtausübung' durch den Lhs. gegenüber dem Ls. benutzt werden kann.		
85 % der Ls. und 83 % der Lhs. halten die Bearbeitung von Abhängigkeiten über Feedback für möglich.	<	Die Selbstwahrnehmung der aktuellen Situation des Supervisors, dessen Förderung potentiell eine Erhöhung der Konfrontationsmöglichkeit gegenüber dem verbalen Feedback des Lehrsupervisors

bedeuten könnte, wird auf den

Im ersten Rang (4.64) ist die Fähigkeit zum "Infrage-stellen-können" das höchst vorrangige Supervisionskriterium für Lhs. ⟷ 8. Rang seitens der Lhs. gesetzt, also auf den letzten Platz in der Rangfolge wichtiger Kriterien in der Supervision, d.h. die Fremdwahrnehmung durch den Lhs. bedarf keiner Konfrontation oder keines Vergleichs mit der Selbstwahrnehmung des Ls.

Zum Konfliktverhalten kann als Ergebnis folgendes festgehalten werden: die Vermutungen über die Einseitigkeit des Feedbacks in der Supervisionspraxis konnten wiederholt erörtert werden. Die Aussage, daß 'offenes Feedback' in der Supervision selbstverständlich sei (1oo % nehmen dies an, mit Ausnahme der Dozenten), muß infrage gestellt werden. Es ist zu vermuten, daß die Wahrnehmung der aktuellen persönlichen Situation des Positionsschwächeren (also des Supervisanden, und - auf die Lehrsupervision übertragen - des Lernsupervisors) dominiert (Ls. 4.5o : 4.oo Lhs., 1. bis 3. Rang); diese Fremdwahrnehmung ist weit wichtiger als die Selbstwahrnehmung, die (vgl. FN 38 b,), den 8. Rang einnimmt von 9 möglichen Antwortkategorien. Die "Selbstinitiierung" (83 % der lehrenden Supervisoren verstehen unter Supervision auch Selbstinitiierung des Lernens, vgl. FN 43,), zur Reflexion des Konfliktverhaltens ist geknüpft an eine genügende Selbstwahrnehmung, Sensibilisierung für die eigene Situation aufgrund eigener Meinungsbildung zu sich selbst, dem eigenen Verhalten. Diese Selbstwahrnehmung ist von seiten der Lhs. zu wenig ermöglicht. Mehr unterschwellig scheint eine Anpassung an die Fremdwahrnehmung des in der Position Stärkeren erwartet.

Obwohl die Gewichtung der Selbstwahrnehmung des Supervisors seitens der Dozenten (4.oo, 1. Rang, FN 38 b)

hoch angesetzt wird, sieht die Realität des offenen Feedbacks anders aus. Die Selbstwahrnehmung wird von seiten der Dozenten über Feedback nicht gefördert; damit werden die Ls. auch nicht aufgefordert - bzw. herausgefordert, sich 'fremdwahrnehmend' über Doz. zu äußern. In der Beurteilung dieses Abstandes stimmen Ls. und Doz. überein (vgl. Abb. 23, FN 25)
Wenn zwischen Ls. und Supervisanden eine"Auseinandersetzung mit Macht und Abhängigkeit" über "zunehmend öfteres, offenes Feedback" gegeben ist (vgl. Abb. 23 FN 25), dann kann dies für zunehmende Offenheit und gegenseitige Kontrolle der selektiven Wahrnehmungen der Betroffenen sprechen. Eine Auseinandersetzung zwischen Ls. und lehrenden Supervisoren muß somit aufgrund der divergenten Verhaltensweisen "zwingend" erfahren werden, die als reale Selbst- und Fremdeinschätzung oder als projizierte Wünsche sich darstellen.

Konfrontierende Intervention zwecks Initiierung der Reflexion in Konfliktsituationen kann nicht die gewichtige Rolle einnehmen, die ihr von seiten der lehrenden Supervisoren zugesprochen wird. Ein situations- und personengerechtes alternatives Verhalten wird von den lehrenden Supervisoren nicht eindeutig praktiziert. Auch die flexible Handhabung der unterschiedlichen Konflikt-Verhaltensweisen, welche mit der Chance zur Veränderung im Supervisionsprozeß praktiziert werden könnten, sind nicht deutlich. Die Frage nach Flexibilität im Konfliktverhalten in der Einzelsupervision kann eher in Richtung eines Widerspruchs zwischen der verbalen Selbstdarstellung der lehrenden Supervisoren und dem Beschreiben des statistisch aufgewiesenen Verhaltens aus der Sicht der Ls. geprüft werden. In der Gegenüberstellung von Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung aus der Sicht der beiden Gruppen Ls./ Lhs. wird eher mangelnde Flexibilität im Konflikt-

verhalten deutlich. Konfliktsituationen, die durch starre, gehemmte oder autoritativ-direktive Verhaltensweisen entstehen können, werden in der Beziehung Lernender - Lehrender wahrscheinlich nicht zur Sprache gebracht.

8o % der Ls. - so die statistische Aussage - haben die Auseinandersetzung mit Macht und Abhängigkeit in der Einzelsupervision/Lehrsupervision erfahren. Für 83 % der Lhs. - und das könnte zu obigem Ergebnis im Gegensatz stehen -, aber auch für 85 % der Ls. ist die "Bearbeitung von Abhängigkeiten über Feedback" möglich. So ist anzunehmen, daß die Bearbeitung des Konfliktes nicht in einem "offenen Konzept" erfolgt, nicht in einer offenen Auseinandersetzung von Meinungen, sondern in einem "geschlossenen" Bearbeitungssystem, z.B. gemäß einem bestimmten Handlungskonzept, das Aggressionen mit "persönlicher Wertschätzung" und "emotionaler Zuwendung" zudeckt und "vergessen" macht; hierbei müßte das aggressive Konfliktpotential in einer Art Belohnungsmacht bzw. Bestrafungsmacht (Secord/Beckmann) gebunden bzw. gesteuert werden. So hat der Lhs. den Ls. zu begutachten, dem die Ausbildungsinstitution im Grenzfall das Zertifikat verweigern kann. So wird der Ls. möglicherweise, auch um seinen beruflichen Aufstiegswünschen zu folgen, auch dort, wo er sich behindert fühlt, möglicherweise schweigen; hiermit tradiert er wider sein Selbstverständnis eine eher 'autoritäre' Supervisionspraxis. Anders ausgedrückt: "die emanzipatorische Bewegung des Schülers (des Ls.), die sich gegen ihn (lehrender Supervisor) als Institution richtet", wird zu wenig akzeptiert und positiv interpretiert, als daß sie den Ls. zu "Suchbewegungen" ermutigen und dessen gesellschaftliches Bewußtsein erweitern und klären könnte (vgl. Bülow 1972, 275).

Auf der Handlungsebene konnte die Fähigkeit zum offenen Feedback als ein Faktor nachgewiesen werden, der die Priorität von Methoden und Fertigkeiten und des problemorientierten Praxisbezugs im Supervisionsprozeß entscheidend mitbestimmt. Dies jedoch nicht in Richtung eines integrierenden Supervisionskonzeptes, in dem der Supervisor sich als gesellschaftlich bedingte Reaktion versteht bzw. verstehen lernt, um aus diesem Verstehen bewußtes Handeln zu initiieren. Diese Art von Feedback ermöglicht kaum, Selbstverfügungsdefizite arbeitsfeldorientiert aufzuweisen.

3.2

f) Lernziele

Die Erarbeitung/Einübung/Auswertung von Lernzielen scheint ein Faktor, der auf der kognitiven Ebene die theoretische Erkenntnismöglichkeit zur Problemstrukturierung einengt.

Eine unmittelbare, konkrete Auseinandersetzung über das spontane Feedback könnte Verständnisbarrieren, die gesellschaftlich gesetzt sind, deutlicher machen. Dies setzt einen theoretischen Rahmen voraus; andernfalls könnten Selbsterfahrungen und Kommunikation begünstigt werden, die über Beziehungen sich eine "heile Welt" suggerieren, die der realen Praxis widerspricht. Durch derartige Beziehungsklärungen würden keine Handlungsstrategien zur Verbesserung der tatsächlichen Praxis erworben, da solche Beziehungen eine strukturierende Bewußtseinsbildung nicht fördern.
Mit dem höchst erreichbaren Mittelwert (4.82/5.00)(FN 4[illegible]) streben lehrende Supervisoren eine Bewußtseinsbildung beim Supervisanden/Lernsupervisor an. Aus der Sicht der Lhs. konnten alternativ zum bisherigen Vorgehen

83 % der Ls. Handlungsstrategien entwickeln (vgl. FN 41, FN 32 a). Eine metatheoretische Reflexion der unterschiedlichen Methoden und Konfliktinterventionen könnte aufweisen, ob ein Indoktrinierungsprozeß oder ein Verständigungsverfahren sich vollzieht. Die unter der Oberkategorie inhalts-/methodenorientiert in der Tabelle Handlungsvariablen/Zuordnung (S.127) erfaßten Lern- und Handlungsvariablen zum Supervisionsprozeß weisen dem rein kognitiv/inhaltlichen Lernprozeß eine untergeordnete Rolle zu, obwohl "Lernen durch Einsicht" (Lernen, das Einsicht nach sich zieht, Hiele 1957) zentral bleibt für den Lernprozeß (DN 136, Ls. N - 17, 3.3o, Reg. N - 4, 5.oo, Lhs. N - 1o, 4.3o, Doz.N - 1, 3.oo).

Der Supervisionsprozeß ist - wie jeder Prozeß zwischenmenschlichen Handelns - kein rein theoretisch begründbarer und durchgeführter Lernprozeß, wie dies in der Erarbeitung der Supervisionskonzepte, auch in deren theoretischem Anspruch, deutlich gemacht werden konnte. Dennoch überrascht das Ergebnis zu Fragen der Gewichtung von Theorien und kognitiver Auseinandersetzung im Supervisionsprozeß; man muß hier eher von einem "gebrochenen" Verhältnis der Ls. zur Theorie sprechen. Die Ls. räumen der Theorie konsequent den letzten Platz ein, während die Inhaltlichkeit von Sozialisationserfahrungen des Supervisanden eine vergleichsweise wichtige Stelle einnimmt (vgl. besonders FN 38 b, DN 152; FN 52, DN 2oo, 2o1).
Betrachtet man den Rang, welcher den entsprechenden Variablen als Antwortkategorien unter verschiedenen Fragedimensionen von den Ls., Lhs., Reg. und Doz. zugesprochen wird, so dürften folgende Interpretationen wahrscheinlich sein: die Dozenten gewichten die theoretische Auseinandersetzung am höchsten, es folgen Reg. und Lhs. und mit Abstand erst die Ls. (vgl.

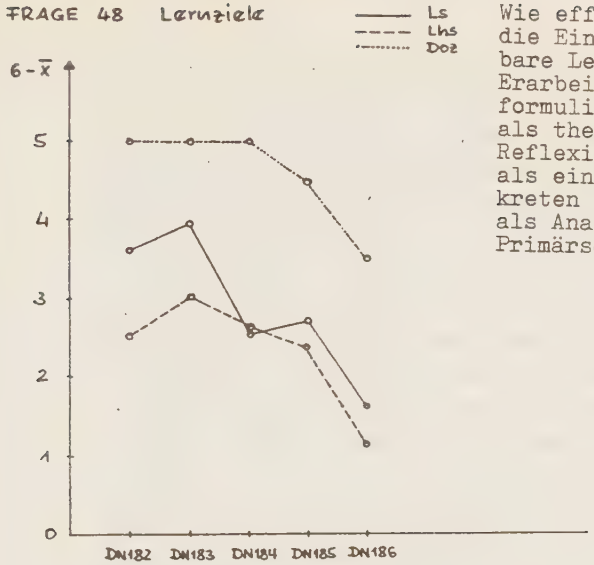
FN 26; 38; 18;41, Anhang 2). Entweder haben die Angaben zur Bewußtseinsbildung und zum Lernen durch Einsicht wie auch die statistischen Angaben zu Theorien und kognitiver Auseinandersetzung seitens der lehrenden Supervisoren nur einen Symbolwert; oder hier liegt tatsächlich ein störender Faktor vor, der den Lernenden die theoretische und metatheoretische Reflexion erschwert. Das Interesse der Lernenden für theoretische Inhalte im Supervisionsprozeß dürfte höher liegen als oben dargestellt. Bei der Frage: "Nahmen Sie zu Beginn der Ausbildung an, Defizite zu haben?" (FN 2o), gaben die Lernenden gleich hoch an, im methodischen Handeln sowie im theoretischen Bereich Defizite zu haben, - im methodischen Handeln 7o %, im Theoretischen 7o %, sonstiges 3o %. Das Defizitempfinden im Theoretischen, das als ein Mangelerlebnis bewußt wird und das man normalerweise auszugleichen versucht, kann auch so verstanden werden, daß Lehren und Lernen immer als Vermittlung von Theoriekenntnissen aufgefaßt wurde und deshalb das theoretische Defizit so fühlbar empfunden wurde. Man könnte auch folgern, daß die Lernenden sich in ihre neue Rolle als Supervisor erst zurechtfinden mußten und deshalb ihre Sicherheit im verbesserten 'methodischen Handeln' suchten, z.B. im Aufbau einer "guten" Beziehung, um ein optimales Lernklima zwischen Ls. und Supervisand herzustellen. Wenn dies so ist, müßten die Ls. in ihrer Schlußauswertung besonders nachzuweisen versucht haben, daß der Supervisionsprozeß auf der affektiven Ebene, in bezug auf Beziehungsgestaltung gelang.[1)]

Es wäre hingegen auch nicht auszuschließen, daß Supervisoren mit einem zu einseitig lerntheoretisch ausgerichteten Angebot der Dozenten nicht zufrieden sind.

[1)] Dies wird hier nicht mehr untersucht.

In der Fremdeinschätzung der Dozenten werden von seiten der Ls. in der Lernvermittlung an erster Stelle Lerntheorien wahrgenommen, während Dozenten auf gleicher Ebene unter Lerntheorien auch Gesellschaftswissenschaften als "theoretischen (wissenschaftlichen) Ansatz..." für eigenes methodisches Handeln nennen (vgl. FN 27). Ein Wunsch kann durch die Ls. ausgedrückt sein, daß Dozenten auch den psychoanalytischen Interpretationsrahmen benutzen mögen - denn Ls. nehmen Doz. in der Fremdeinschätzung psychoanalytisch interpretierend wahr, obwohl Dozenten dies von sich nicht sagen. Auch sind Sozialisationstheorien für Dozenten nicht wichtig. Ls. haben wiederum den Umgang mit sozio-biographischen Inhalten mehrfach bedeutsam aufgezeigt (vgl. u.a. DN 2oo und 2o1).
Schließlich könnte man auch die Hypothese aufstellen, daß die Selbstwahrnehmung der lehrenden Supervisoren nicht mit ihrem realen Handeln übereinstimmt, z.B. wenn die Lehrenden mehr Wert legen auf die kontrollierte Erreichung von Detailzielen im Verhaltensbereich,als sie sich selbst im Selbstverständnis zugestehen. Dies kann von den Lernenden als Erwartungsdruck wahrgenommen werden und "unterschwellig" ihr Handeln hierdurch "steuern". Diese Annahme kann gestützt werden durch die Ergebnisse der Frage:"Wie effektiv war für Sie der Kurs bezüglich der Einübung in Erarbeitung, Einübung, Auswertung und theoretische Reflexion von Lernzielen?" und über Kooperationsschwierigkeiten zwischen Lhs./Reg. und Doz.
Mit der folgenden Abbildung werden die Ergebnisse zur Frage "Wie effektiv war für Sie der Kurs bezüglich der Einübung in Erarbeitung, Einübung, Auswertung und theoretische Reflexion von Lernzielen?" dargestellt:

Abb. 24



Wie effektiv war für Sie
die Einübung in auswertbare Lernziele DN 182
Erarbeitung von Zielformulierungen DN 183
als theoretische Reflexion DN 184
als eingeübt an konkreten Beispielen DN 185
als Analyse der Primärsozialisation DN 186

Die Erarbeitung einer "Lerndiagnose" im Ausbildungsgang für Supervisoren war eine methodisch obligatorische Forderung an den Supervisionsprozeß von seiten des Dozententeams. Der zweite Kursabschnitt (Januar 1975) hatte folglich die Planung von Lernprozessen mit Supervisanden zum zentralen Thema. "Fragen der Formulierung von auswertbaren Lernzielen, der Erarbeitung einer Lerndiagnose mit den Supervisanden und der Analyse von Lernzielen bezüglich ihrer Bedeutsamkeit werden theoretisch reflektiert und an konkreten Beispielen eingeübt." Dem Schulungsprogramm ist zu entnehmen, daß der gesamte zweite Kursabschnitt dieser Themenstellung gewidmet war.

An der obigen Abbildung zur Effektivität dieser Durchführung läßt sich die signifikante Differenz der zentralen Tendenzen zwischen Ls. und lehrenden Supervisoren leicht ablesen; sie verdeutlicht das Defizit-

empfinden der Ls. Im Vergleich zu den Dozenten scheinen die Lhs. die Effektivität der Prozedur fast zu verneinen, in erheblicher Absetzung von den Dozenten halten Ls. und Lhs. übereinstimmend die theoretische/metatheoretische Reflexion von Lernzielen für weniger effektiv durchgeführt. Die Kurven des Profils zeigen, daß die zentralen Tendenzen bei allen drei Gruppen zu "eingeübt an konkreten Beispielen" und "analysiert aufgrund der Sozialisation" abfallen.[1)]
In Absetzung von der hohen Gewichtung der Dozenten wird hier nochmals ein signifikanter Unterschied zwischen Ls. und Lhs. zur Antwortkategorie "Erarbeitung einer Zielformulierung mit den Supervisanden" ersichtlich. Das kann heißen: die Ls. versuchen über "konformes" Verhalten sich selbst in der Aufgabenerfüllung zu bestätigen, während diese Aufgabenerfüllung von den Lhs. als nicht so effektiv angesehen wird. So ist es möglich, daß Dozenten und Lhs. auf je verschiedene oder sogar widersprüchliche Weise ihr Verständnis von methodischer Arbeit im Supervisionsprozeß als Erwartungsdruck an die Lernenden weitergeben. Zumindest kann angenommen werden, daß sie die Erwartungen, bzw. Forderungen, die von der Seminararbeit ausgehen, nicht stützen. Der (oben erwähnte) zweite Kursabschnitt, der theoretisch in Planung, Erarbeitung und Auswertung von Lernprozessen einführte, war von Ls. ebenfalls als wenig effektiv gewichtet, womit die Ergebnisse (zu FN 48) weiter bekräftigt werden (vgl. DN 41, Abb.19 S. 209. Die theoretischen Inputs werden am geringsten gewichtet (2.25, vgl. FN 17, DN 43).

[1)] Die letztgenannte Antwortkategorie, die von den drei Gruppen der Befragten am geringsten gewichtet wird, war durch die Verfasserin zusätzlich zu diesem Fragebereich eingeführt worden.

Die Ls. waren aufgefordert, bis nach der dritten bzw. vierten Sitzung des Lernsupervisors mit dem Supervisanden gemeinsam eine Lernzielformulierung für die Lernsequenzen des Supervisanden zu erarbeiten und diese schriftlich der Ausbildungsinstitution einzureichen; der neueren curricularen Diskussion folgend, war an eine lerntheoretisch zu erarbeitende Formulierung in Richtung einer Operationalisierung gedacht.[1] In der Curriculumforschung selbst hat sich gezeigt: "Lernziele, die ein autonomes Verhalten des Schülers zum Gegenstand haben, können nicht operationalisiert werden" (Meyer 1974, 72). Ein prozeßorientiertes Lernen, also ein Attitüdenlernen im Sinne des Lernkonzepts von Rogers, läßt keine definitive Vorherbestimmung der Endform des Lernens zu. Die Zielpunkte verschieben sich im Fortgang des Supervisionsprozesses. Eine Kontrollmöglichkeit der beruflichen Supervisionspraxis wäre in solchem theoretischen Rahmen nur über eine ständige, gemeinsame Kontraktrevision möglich. Ferner wollen bzw. sollen "alle Lernziele, die die Emanzipation des Schülers zum Gegenstand haben (und dieses Ziel wird durch die Ausbildungsinstitution gefordert), den Wunsch nach Manipulierbarkeit gerade ausschließen. Es wäre ein Widerspruch in sich, Emanzipation durch Manipulation herbeiführen zu wollen" (Lutz/Koch 1974, 72 zit. nach Meyer). In gesundem Empfinden für Realitätsnotwendigkeiten kritisiert ein Ls., daß er aufgrund eines vorgegebenen Handlungskonzeptes in eine bestimmte Richtung gedrängt worden sei, die in der Praxis sich nicht als förderlich für den Supervisanden erwies, nämlich dem Supervisanden

"...ein Supervisionssystem aufzuoktroyieren. Ich habe im Grunde genommen dadurch, daß ich die (Supervisandin) gleich zugepflastert habe ... mit Lernzielen ... die (Supervisandin) erstmal 5, 6 Stunden total in die Defensive gejagt. Das dauerte einige Zeit bis (sie)

[1] Wie ein Ls. im Interview aussagt: "Das war eigentlich alles mehr auf die Operationalisierbarkeit von Lernen hin orientiert". (Nr. 1, zu FN 49a).

überhaupt auftauen konnte. Ich würde sagen, das war für mich das wesentlichste Erlebnis - da ansetzen, wo der Klient oder der Supervisand steht, d.h., daß ich nicht versuche, dem ein Supervisionssystem aufzuoktroyieren. Wenn man erst mal so 6 Stunden laufenlassen kann, bis der selbst von sich aus kommt, sagen kann, das möchte ich eigentlich, das ist für mich die wichtigste Erkenntnis."

"...Das war eigentlich alles mehr auf die Operationalisierbarkeit von Lernen hin orientiert - eigentlich sehr klar die behavioristischen Lerntheorien." (Nr. 1)

Wenn das behavioristische Reiz-/Reaktionsschema zugrundegelegt wird, liegt fest, "daß durch einen bestimmten Input ein bestimmter Output mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit produziert werden kann" (Meyer,71). Um die Therapeutenvariablen beispielsweise nach Tausch als sozialtherapeutische Verhaltensmerkmale so optimal wie möglich zu erlernen, ist ein lerntheoretisches Konzept angebracht. Wie dies geschehen kann, wird den Ls. u.a. in einem Artikel "Auswertung von Lernveranstaltungen" dargestellt: nur 4o % der Ls. halten die Hinweise für bedeutend (FN 15). Das behavioristische Lernkonzept wird von 3o % Ls. und 3o % der lehrenden Supervisoren vertreten, dagegen zu 75 % Ls. und 72 % der lehrenden das Lernkonzept nach Rogers "Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung". Mit "Verstärkungen" arbeiten 75 % der Ls. (3.2o), 75 % der Reg. (3.67), 5o % der Lhs. (4.1o).

In einem den Ls. zur Verfügung gestellten Arbeitsmanuskript wird zur Lernzielerarbeitung, -einübung und -auswertung R. Mager empfohlen (1971). H.L. Meyer kritisiert Mager, da er die angegebenen Kriterien zur Lernzieloperationalisierung ohne Offenlegung der methodischen und organisatorischen Vorentscheidungen diskutiert "und Inhalts-/Methoden- und Organisationsentscheidungen unter der Hand mitgetroffen" werden (Meyer 7o). Wenn die Kritik von H.L. Meyer zu Recht besteht und auf den Lernvorgang in der Supervision nach Rogers übertragen wird, dann ist in dessen Konzept Manipulation nicht

auszuschließen; es wird u. U. sogar verstärkt, ohne daß der inhaltliche Kontext der Methode in einen Theorie-Praxisbezug gestellt und reflektiert wird. Dieser Vorgang liefe dem dargestellten Selbstverständnis aller Befragten zuwider.[1)]

Das Lernziel im Rahmen der Ausbildung zum Supervisor: "Entwicklung einer eigenen Konzeption von Supervision und Befähigung, sie zu interpretieren und laufend kritisch zu überprüfen", gibt ein bestimmtes Ziel vor. Es wird unterstellt, daß der Teilnehmer dieses Ziel erreichen könne und wolle.

Eine Zielvorstellung in der Erwachsenenbildung sollte nur gefordert werden, wenn vorher auf der Metaebene Ziele und Zielerreichung transparent gemacht wurden. Diese Forderung verlangt in allen Bildungs- bzw. Lernbereichen ein "Komplementärstück zur Curriculumforschung", wie H. Bokelmann (1973, 453) dies beschreibt: "nämlich einer 'neuen' Theorie der Lernfähigkeit als einer Entscheidungs- und Unterscheidungsfähigkeit sowie einer Theorie der Lernmotivation als einer Interessenartikulation für Schüler und Lehrer; auch, um sie gegen den Normdruck nicht-transparenter Curricula kritikfähig zu machen und sie im Grenzfall zur Formulierung von 'Gegen-Normen' zu befähigen. Dieses Komplementärstück verlangt eine Theorie kommunikativen Handelns..."[2)]

Entgegen der Zielvorstellungen im Ausbildungsprogramm 1974/75 (aktive Mitgestaltung der Teilnehmer im Kursverlauf; Bereitschaft, neue Erkenntnisse auf Praxisveränderung im eigenen Verhalten und Handeln einzuüben; eigene und fremde Ziele analysieren; Handlungsstrategien verdeutlichen; theoretische Reflexion der Bedeutsamkeit von Lernzielen) war letztlich "das Aufstellen

---

[1)] Vgl. besonders die Ergebnisse zum Faktor Veränderung, S. 194

[2)] Hier bezogen auf das Schüler/Lehrerverhältnis in der Unterrichtspraxis - besonders zutreffend jedoch auch für die Erwachsenenbildung.

von Plänen zur Verhaltensmodifikation" (Doz. Exploration zu FN 5o c) zum wichtigen Ziel geworden. Dies muß nach den bisherigen Ergebnissen angenommen werden, obwohl der Doz. mit gleichem Selbstverständnis postuliert, daß "eine offene Kommunikation symmetrisch ermöglicht, "Methoden aus dem Bereich der Gruppendynamik" und "Feedbackauswertung" gelernt werden sollten, - also unterschiedliche Interventionsformen gleichrangig wichtig für den Lernprozeß gehalten werden. Nach der Wahrnehmung der Ls. war das theoretische Angebot ein lerntheoretisches. Die "Aufstellung von Plänen zur Verhaltensmodifikation" mag bei den Ls. einen derartigen Leistungsdruck hervorgerufen haben, daß sie nur noch zu einer selektiven Wahrnehmung des theoretischen Angebots innerlich bereit waren und ihm zum Selbstschutz - Befürchtung, der schriftlichen Leistungsforderung eines kontrollierten Lernprozesses eventuell nicht zu genügen - eine Effektivität absprachen (vgl. Profil zu FN 48, S.247); dies würde auch erklären, warum entgegen der Meinung der Dozenten, das Verhalten der Doz. nicht modellhaft empfunden wird, auch wenn 'objektiv' hier vieles gelernt werden mochte. Hierzu eine exemplarische Stellungnahme:

"Beschränkt, würde ich sagen, bekomme ich hier irgendwie den Hintergrund - das war eigentlich das wesentlichste im ersten Kursabschnitt - auch eine gewisse Sicherheit und Selbstvertrauen, etwas ausprobieren zu können, das bekomme ich - die ganz konkrete Art meines Verhaltens in der Supervision, das kommt hier eigentlich nur in einzelnen Punkten raus, da lerne ich eigentlich wesentlich mehr in der fachlichen Begleitung (Lehrsupervision) und auch in der Regionalgruppe. - Hier im Kurs ... gibt gewissermaßen so den Hintergrund oder das Fundament, auf dem ich mein konkretes Supervisionsverhalten entwickeln kann. Ich hatte mir das also, alles viel schematischer vorgestellt, also wesentlich mehr an Methodik gebimst wird und ja, auch mehr - das würde ich mir manchmal etwas mehr wünschen, etwas mehr Supervisionsrollenspiel - ja aber ansonsten hat das offensichtlich seine sehr guten Transfermöglichkeiten." (Nr.2)

Die generellen Prämissen für Bildungs- und Lernarbeit, wie H. Bokelmann sie formuliert hat, wurden - auf die Supervisorenausbildung bezogen - nicht berücksichtigt. Die Prämissen, die dem Selbstverständnis entsprechen (vgl. Explorationen, S.106, S.194ff) liegen nicht mehr im Handlungskonzept. Wenn, zielpluralistisch, jeder sein Konzept entwickeln lernen soll und kann, wird dies eher der Durchsetzung auch wohlbegründeter Lehrinteressen dienen und keinem 'heimlichen', ungeprüften Lehrplan. Eine 'nur' scheinbare Offenheit für beliebige Konzeptentwicklung läßt eine Einflußnahme - die wohl doch auf die Übernahme bestimmter Konzepte zielt - von seiten der Ls. schlechter von vorneherein zur Diskussion und infragestellen. Dies wird umso schwieriger, je weniger aufgezeigt (gelehrt) wird, wie ein theoretisches Angebot wissenschaftstheoretisch einzuordnen ist.

Das Verhältnis der Ls. zur Theorie scheint prinzipiell nicht gebrochen. Ein Indiz hierfür scheint das erhöhte Interesse für umfassendere gesellschaftliche Sichtweisen zu sein, das sich besonders nach einem Wochenendseminar außerhalb des normalen Kursprogramms ergab. Nach den Explorationen der Ls. wurde dieses Seminar durchgängig als intensive Auseinandersetzung mit sozialistischen Veränderungstheorien erlebt, die eine politisch-gesellschaftliche Folie für individuelles Lernen bewußt machten. Für das persönliche Lernen wie im Transfer für die Einzelsupervision wurde diese theoretische Auseinandersetzung auffallend für "sinnvoll" gehalten (vgl. FN 5o, DN 191).
Ein erweitertes theoretisches Angebot liegt im Interesse der Ausbildungsinstitution und der kursbegleitenden Dozenten, wie dies im Ausbildungsprogramm und in den Explorationen der kursbegleitenden Dozenten erkennbar wird. Das Handlungskonzept der Ls. wird ungewollt eingeschränkt, indem lerntheoretisch begründete Lernziel-

schritte als verhaltenssteuernde und psychologische Momente des Handlungsvollzugs für wichtig gehalten werden. Nach der Wahrnehmung einiger befragter Supervisoren (Nr. 17, 29, 34) stehen die kursbegleitenden Dozenten unter dem institutionellen Druck, bestimmte Ausbildungsleistungen nachweisen zu wollen.

Hier scheint ansatzweise sichtbar, daß die Ls. sich nicht zufrieden geben mit einem dürftigen Surrogat spezifischer Theorieangebote, weil z.B. ein lerntheoretisch-behavioristisches Theorieangebot zu weit abliegt von ihrer persönlichen und beruflichen Bedürfnislage. Dies dürfte auch ein Grund dafür sein, weshalb das integrierende Supervisionskonzept mit den Ergebnissen zu den Handlungsvariablen sich nicht im Schnittpunkt verschiedener Wissenschaften statistisch "wiederfinden" läßt.[1)] Die Bedeutung von Theorien wird umso schwieriger erkennbar, je weniger aufgezeigt (gelehrt) wird, wie ein theoretisches Angebot wissenschaftstheoretisch einzuordnen ist. Eine kursbegleitende wissenschaftstheoretische Diskussion würde das theoretische Interesse der Ls. wecken können, das sich dann eher im Schnittpunkt verschiedener Wissenschaften ansiedeln ließe. Alternative Erklärungsmöglichkeiten für Praxissituationen könnten alternativ zu weiteren (oder anderen) Handlungsschritten führen - entsprechend der aufgezeigten Handlungsvariablen.[2)]

[1)] Vgl. Kap. 2, S. 108ff. Das integrierende Konzept und das theoretische Problem.

[2)] Vgl. Kap. 2, S. 135 Das integrierende Konzept und didaktische Disposition, besonders S. 143ff.

3.2

g) Kooperation

Die Kooperation zwischen den lehrenden Supervisoren hätte einengende Faktoren beheben können, wenn diese Supervisoren sich über das Wahrgenommene gegenseitig verständigt und zugunsten eines integrierenden Konzeptes votiert hätten.

Zu Aus- und Absprachen trafen die Lhs., Reg. und Doz. gemeinsam nicht zusammen. Die Lhs. und Doz.trafen sich zweimal; das zweite Mal im vorletzten Kursabschnitt. Die Regionalgruppenleiter trafen nur einmal mit den Dozenten zusammen. Alle Treffen wurden durch die Akademie angeregt und vorgeplant.

Eine Frage an Lhs. und Reg. lautete: "Sind Sie über den theoretischen Ansatz des Direktstudiums (Seminararbeit), den methodischen Ansatz im Direktstudium informiert?" 31 % der Lhs. und Reg. stimmen zu über den theoretischen Hintergrund und den methodischen Ansatz in der Seminararbeit informiert gewesen zu sein, 37 % stimmen mit Vorbehalten - die Information habe nicht genügt - zu, 19 % verneinen informiert gewesen zu sein und 12 % äußern sich nicht. Die Ausbildungsinstitution erwähnt in einem Brief an die Lhs. und Reg. "...daß ein fachlicher Begleiter (lehrender Supervisor) zunächst in seiner Kompetenz als erfahrener Supervisor in diesem Ausbildungsprozeß angesprochen wird und erst in zweiter Linie als Fachmann/Fachfrau in einer bestimmten Methode oder einem bestimmten Arbeitsfeld" (Brief vom 1o. August 1974).
Es kann festgehalten werden: es gibt keine gemeinsamen Absprachen über ein bestimmtes Supervisionskonzept, damit gibt es auch keine konzeptionelle Kongruenz der Lehrenden.

Der gemeinsame Entwurf eines Handlungsplanes zwischen Ls. und Supervisand über die Schritte der Lerndiagnose

(Lernzielfindung), Bearbeitung und Lernauswertung weist auf zusätzliche Probleme zwischen den Lernsystemen Lhs./Doz. hin (vgl. vorhergehendes Profil zu FN 48). Die Lhs. und Reg. wurden im Interview gefragt - wörtliche Übernahme aus dem Ausbildungsprogramm -: erfolgte "die Auseinandersetzung mit Lerntheorien und Lernkonzepten zur Verhaltensänderung und Einstellungsänderung ... wodurch Erkenntnisse sowohl für die Planung und Organisation des Lernens mit dem Supervisanden als auch für das eigene Lernen gewonnen werden"(sollten)? (FN 49). Die Explorationen dazu machen 'affektgeladen' ersichtlich, daß es viel unbearbeiteten Konfliktstoff zwischen einer größeren Gruppe Lhs., Reg. und Doz. gibt. In den Explorationen wird tendenziell einheitlich ausgesagt: - Vorstellungen über die Durchführung des Ausbildungskurses wurden nicht gemeinsam "abgecheckt" und nicht auf ein Ausbildungskonzept hin gemeinsam erarbeitet. - Es gibt keinen oder nur seltenen Kontakt zwischen den lehrenden Supervisoren, dies habe Informationsmangel zur Folge. - Es gäbe kein Konzept von Supervision,oder es wird nicht angemessen aufgefaßt ("ich habe nicht ausreichend das Konzept begriffen"). - Kein lehrender Supervisor sagt, es habe eine Auseinandersetzung mit dem Theorieangebot gegeben, jedoch werden fast einheitlich Beziehungs- und Gruppenprobleme zwischen Lhs., Reg. und Doz. und zwischen Ls. und Doz. wahrgenommen. Lhs. und Reg. fühlen sich nicht nur nicht an Kursplanung und Kursorganisation beteiligt, sondern auch ausgenutzt. Beides wird in folgenden Stellungnahmen deutlich - die gleichzeitig auch die empfundene Beziehungsstörung zur Ausbildungsinstitution (Doz.) dokumentieren.[1)]

[1)] Eingefügte wörtliche Reden werden hier nicht mit der Nr. des Befragten belegt. Im Interview wurde hierzu mehrfach ausdrücklich um Wahrung der Anonymität gebeten.

So wird ausgedrückt: "Es gibt kein inhaltliches Konzept, - hier (ist die) Situation so offen, daß (sie) nicht zu packen ist." Lehrende Supervisoren denken, sie seien "zur Feldanknüpfung in Eigennutz der Ausbildungsinstitution ausgenutzt", denn "die Institution kann praxisferner Eigentheorie nachhängen und braucht dann keine Konsequenzen ziehen". "Sie (Doz.) haben ihre Vermittler, sie brauchen Praxisrelevanz selber nicht nachzuweisen." - "Entweder mehr an die Front, oder mehr Konzept" -. Lhs. drücken aus, daß das theoretische Angebot die Bedürfnislage der Praxis nicht erreicht. Die mangelnde Effektivität des Gelehrten jedoch brauche die kursbegleitenden Dozenten nicht zu tangieren.

Auch nehmen Lhs. und Reg. kritisch Stellung zum Umgang der Doz. mit den Ls. So stehe der den Ls. zugesagte freie Raum zur Mitbestimmung und Selbstgestaltung des Supervisionsprozesses im Widerspruch zum Umgang mit den geforderten schriftlichen Arbeiten. Die Vorgehensweise sei zu verschult, zu rigide gehandhabt. Die Ls. müßten erfahren "was am Ende herauskommen soll", aber sie sollten den Weg (Methode) mitbestimmen können. Die Institution dürfe nicht proklamieren, jeder solle seinen eigenen Weg finden, wenn die Ausbildung selbst bei Ls. die Überzeugung auslöse, "daß sie (die Ls.) zu etwas gebracht werden, ohne daß sie am Anfang sagen können, was sie am Ende wissen und können sollen."

Nur ein Befragter äußert sich nicht kritisch zur Zusammenarbeit, dieser weist auf, daß blind über Modellernen Konzepte nicht übernommen werden sollten, - selbst mitentscheiden sei wichtig. Kooperativ wird von Befragten auch der Vorschlag gemacht: damit das Ausbildungskonzept transparent würde, sollten sich alle mitarbeitenden Kollegen vor Beginn der Ausbildung für einige Tage zusammensetzen. Das Konzept müsse vor Beginn der Ausbildung von allen Kollegen akzeptiert sein.

Die Beziehungsprobleme der Lhs./Reg. mit der Institution und den kursbegleitenden Dozenten scheinen sich in der Einschätzung der Konzeption zu spiegeln und werden auch über eine so wahrgenommene, gewisse Einengung des Ls. durch die Institution erkennbar. Interessanterweise erfolgt in den Explorationen widersprüchlich Kritik an und Rechtfertigung der Ausbildungsinstitution zugleich. Dies mag am Interview liegen, die Angst mit der Aussage später lokalisierbar zu sein, eventuell die Anonymität zu verlieren - es mag aber auch ein Ambivalenzkonflikt gegeben sein, etwas sagen zu sollen, aber trotzdem nicht zu wollen, da man selbst abhängig ist - man möchte in Eigennutz demnächst gerne Lhs. oder Reg. bleiben und nicht aufgrund kritischer Stellungnahmen Positionen verlieren.
Ein Lhs. hat das Gespräch mit den Doz. gesucht "und konnte dann einiges klären." Warum die anderen Supervisoren nicht initiativ werden, ist nicht ersichtlich.

Umgekehrt sehen die kursbegleitenden Dozenten eine große Schwierigkeit darin, die Supervisoren 'an einen Tisch' zu bringen; sie vermuten bei den Lhs. und Reg. Ängste und Unzulänglichkeitsgefühle, die möglichst nach außen nicht offenbar werden sollten. Ein Doz. hält sich selbst für kommunikationsgestört gegenüber den Lhs., Reg. Die unbearbeiteten Kommunikationsstörungen verhindern die klärende Auseinandersetzung ebenso wie die notwendige Kooperation. Die Doz. sind selbstkritisch genug, einige der von den Kollegen benannten Probleme zu sehen. Würden solche Probleme in einem gemeinsamen Diskurs zur Sprache gebracht, so bestünde die Chance, ein Supervisionskonzept zu entwickeln, das dem aller Beteiligten entspräche und einen Konsens ermöglichte. Hierzu einige relevante Aussagen von Dozenten:

"Ich habe den Eindruck, daß wir große Schwächen hatten, wir hatten da einiges an Theorie im dritten Abschnitt vorgesehen, da kam aber dann einige Gruppenprobleme und damit waren die Theorien abserviert." (FN 8)[1])

"...Ja - das ist sehr stark aus der Rogers-Anthropologie entnommen. Daß es darum geht, Lernen nicht so sehr als ein Gut anzusehen, das einer der es hat dem anderen gibt, der es nicht hat, also ein Einfühlen von einem Gut, sondern Lernen, im Grunde als ein persönliches Sich-Auseinandersetzen mit seiner Situation, ein Selbst-entdecken, ein Selbstbestimmen auch - auch als Reaktion auf unsere Bildungssysteme, die eben sehr stark fremdbestimmtes Lernen praktizieren... und ganz vitale Bedürfnisse an Lernen und Leben verkümmern ... unterdrückt werden - und dieses Aufheben der Störung des Lernens und daß der Einzelne selber seine Situation erkennt und daraus sich Lernziele formuliert und Lernbedürfnisse entwickelt." (FN 7)

"Aber es bleibt da noch immer diese Diskrepanz, daß da ein starker behavioristischer Ansatz drin ist und daß das allein wohl nicht helfen kann, um Praxis wirklich wirksam zu verändern, da sie verursacht wird durch ganz andere Faktoren, da ist eine Grenze... da ist etwas, was ständig hin und her gegangen ist zwischen ... (den Dozenten). Dieser mehr individualistische Ansatz, daß der Einzelne sich da besser erkennen und verändern muß, und der andere Ansatz, wenn wir glauben, daß durch Praxis für Menschen bessere Lebenssituationen geschaffen werden müssen, dann brauchen wir auch andere Theorien und andere Ansätze, um die Leute zu befähigen, daran zu arbeiten, erst einmal die Lage zu erkennen und dann auch daran zu arbeiten." (FN 4o)

In dem Ausschreibungsprogramm 1974 wird "Supervision als eine Lernform charakterisiert, die aktives, selbstinitiiertes problemorientiertes Lernen fördert." (FN 43)

Hierzu wird gesagt:

"Ja, das klingt für mich jetzt ein bißchen sehr autistisch-autonom, also ich würde sagen, ich sehe die Orientierung nicht mehr so stark auf die isolierte Entwicklung des Einzelnen, daß er also so ein prima autonomer, befreiter Mensch wird, sondern ich sehe jetzt mehr ihn im Zusammenhang und in Wechselwirkung mit den gesellschaftlichen Situationen - mich interessieren also jetzt mehr die Umwandlung von - ja, sozialen Prozessen in Situationen- die dann wieder Rückwirkungen haben auf die Möglichkeiten des Einzelnen." (FN 9)

---

[1]) Die Fragenummern von 1 - 11 beziehen sich auf Zusatzfragen, die den Doz. gestellt wurden (vgl. Anhang

"Ich würde in Zukunft zwei Punkte, zwei Bereiche stärker betonen ... den Bereich Gruppendynamik, Prozeßorientierung ... und ich empfand die Frage politische Zielorientierung in diesem Kurs relativ theoretisch/politisch und nicht sehr praktisch/politisch ... und wenig angesetzt an dem, was sie in ihrer Praxis erleben - und was heißt hier jetzt politische Arbeit ... aber das eigentlich dann, der Bezug dann, was politisches Handeln in der Praxis bedeutet, der ist nicht gelungen." (FN 5)

Auch der didaktische Widerspruch wird gesehen:

"...Ich denke, daß wir die non-direktive oder klientzentrierte Schule für bedeutsam gefunden haben und da sehe ich auch eine Beziehung zu Rogers und zu der Fähigkeit des Menschen, daß er eben selber an seinem Problem ansetzt, lernen kann. Ich glaube wohl, daß wir einen stark lernzielorientierten Ansatz hatten und versuchten, auch irgendwie curricular so vorzugehen. Mit einigen Widersprüchen zu den beiden anderen Modellen, die ich da nannte."

Hier wird unmißverständlich ausgesprochen, daß ein 'lernzielorientierter Ansatz' im Widerspruch steht zu Inhalt und Methode; womöglich wegen eines Mangels an Meinungsaustausch über die didaktischen Vorgehensweisen können sich die Vorstellungen eines Institutionsvertreters - hier: eines Dozenten - durchsetzen.
Es wurde schon auf die Ansicht eines Dozenten hingewiesen, (vgl. S.122) "daß der Supervisand seine eigene Methode des Handeln entdeckt und immer weiter entwickelt ... (14 b), aber daß die "persönlich entwickelte Methode begründbar sein muß, d.h., sie muß sich orientieren am Stand des augenblicklichen wissenschaftlichen Erkenntnisstandes..." (Nr. 14 b)Hier wird unter Methode ein wissenschaftliches Handeln verstanden, wobei 75 % der Lhs. als ausgebildete Sozialarbeiter unter methodischem Handeln vorrangig eine Handlungsmethode verstehen. Der wissenschaftlich nicht Vorgebildete (Sozialarbeiter) kann angesichts forcierter theoretischer Ansprüche verschreckt und/oder verwirrt werden und sich möglicherweise hiergegen mit dem Vorwurf praxisferner Theorie und Konzeptlosigkeit wehren (vgl. Zitate der Lhs./Reg. oben). Dozenten stellen diesen

Anspruch nicht so direkt z.B. bei der Lerndiagnose, der Lernauswertung und bei der Aufstellung von "Plänen zur Verhaltensmodifikation". Es wäre jedoch nötig, die didaktische Vorgehensweise im Lernprozeß aufzudecken; weil sie, wenn nicht explizit, dann doch in der Tendenz in die obligatorische Forderung einer Lerndiagnose und Lernauswertung eingeht, zumal die schriftlich einzureichende Lerndiagnose und Lernauswertung von den Institutionsvertretern - also den Doz.- "kontrolliert" wurden.
In der Exploration der Dozenten wird sehr deutlich, daß die schriftlichen Arbeiten keine übermäßige Bedeutung für Dozenten haben. Sie sind als eine besonders intensive Form der Reflexion der eigenen Arbeit mit dem Supervisanden gedacht. Die Ls. und Lhs. scheinen die Bedeutung der schriftlichen Arbeiten anders zu erleben (vgl. Profil zu FN 48 oben). Das starre Festlegen auf ein oder mehrere Lernziele in einer Lerndiagnose kann unfrei machen, denn im tatsächlichen beruflichen Praxisfeld kann sich das Umfeld schnell ändern. Es können in der Praxissituation andere Dinge wichtiger werden, als das, was über das gesetzte Lernziel erreicht werden soll. Supervisoren werden situationsadäquat dem Praxisbedürfnis - , und es wird hier einmal gesetzt, einem objektiv wichtigeren Bedürfnis -, nur dann nachgeben, wenn sie zu einer "Auseinandersetzung mit Macht und Abhängigkeit" (vgl. Ausbildungsprogramm) in der Lage sind,-das gesetzte Lernziel, also begründet aufgeben oder zurückstellen können. Dies erfordert die Ich-Stärke zur Rollenambiguität. Durch die Ls. mögen die Lhs. in "Zugzwang" geraten, so daß sie entsprechend des schriftlich formulierten Lernzieles zur Lernzielerreichung anleiten, denn die Lernzielerreichung ist auch eine Selbstdarstellung der Lhs. So mag die Supervisionsmethode in der didaktischen Vermittlung konfliktbesetzt sein und eventuell einer

anderen Praxiserfordernis, Handlungsnotwendigkeit - kommunikativer Art, politischer Art - entgegenstehen. Dieser angenommene Inter- und Intrarollenkonflikt kann ein offenes Feedback, das metakommunikative Reflexion einschließt, blockiert haben, obwohl der Konflikt zwischen den Lernsystemen bzw. den Lernfeldern sich zur Einübung in offenes Feedback exemplarisch anbietet.

Die nicht geklärte Arbeitsbeziehung setzt sich von der oberen VI. bis hin zur I. Ebene fort (vgl. formalanalytisches Modell, S. 25).

3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse der zweiten Untersuchungsthese:

Ausgangspunkt war die Behauptung: Es gibt Faktoren, welche in besonderer Weise die Bildung der Konzepte beeinflussen.

Auf der motivationalen Ebene zeigten sich Bereiche angestrebter Veränderung und Wertorientierungen, die jeweils entweder eher ein integrierendes Konzept oder ein Individuationskonzept (nach Rogers) stützen. Faktoren sind häufig hemmende Anlässe dafür, daß nicht die Konzepte angestrebt werden, die im Selbstverständnis anzustreben beansprucht werden.

1. Ein Faktor, der in besonderer Weise Einfluß nimmt, ist die mangelnde Kooperation zwischen Lhs., Reg. und Doz. (der Ausbildungsinstitution). Die metakommunikative bzw. metatheoretische Reflexion und Auseinandersetzung scheint durch Kommunikations- und Kooperationsstörungen zwischen Lehrsupervisoren und Regionalgruppenleitern einerseits und kursbegleitenden Dozenten andererseits gehemmt oder blockiert.

Das Lernziel "ein bewußtes Wählen des eigenen Einsatzes zur Veränderung" (vgl. Ausbildungsprogramm und FN 45) scheint eingeengt zu werden durch die Faktoren der schriftlich einzureichenden "Lerndiagnose" und "Lernauswertung", sofern Lehrsupervisoren und Lernsupervisoren sich abhängig sehen von einer Methode, die dem eigenen Selbstverständnis nicht entspricht.

Der Rückzug der Lehrsupervisoren/Lernsupervisoren auf eine begründbare Methode des Handelns scheint aufgrund des oben angenommenen Konfliktes als intrapsychische Reaktion plausibel.
Etwa die Hälfte der Lehrsupervisoren bevorzugt das individualisierende Konzept; diese Lhs. mögen aufgrund des angenommenen Konflikts eher geneigt gewesen sein, eine einseitig auf den Lernsupervisor und auf den Supervisanden ausgerichtete sozialtherapeutische Schulung von Verhaltensweisen zu trainieren.
Gleichermaßen kann angenommen werden, daß die Kategorie "Methodik des Supervisanden", (das "methodische Handeln" in der Supervision), durch einen nicht offengelegten Konflikt zur methodischen Vorgehensweise der Doz., affektiv so besetzt wird, daß diese die hoch gewichteten statistischen Ergebnisse zu dieser Kategorie bei Lhs. erklären - vor der Wichtigkeit von Theorien oder Inhalten beispielsweise sozio-biographischer Art, die doch, wie gezeigt werden konnte, in der Supervision von Bedeutung wären.
Was die Tradierung von Verhaltensmustern betrifft, so gibt es zwischen hierarchisch aufsteigenden Systemen keine fachlichen und sachlichen Auseinandersetzungen. Die Ich-Stärke einer Rollenambiguität wird durch Lhs. und Reg. modellhaft nicht aufgezeigt, und es wird nicht der Ansatz gemacht, diese Ich-Stärke zu sozialisieren.

Das Selbstverständnis einer "kommunikativen Ethik", das sich auf der motivationalen Ebene, insbesondere bei der Richtung der Veränderung zeigt und von einigen Supervisoren als "neue Ethik" pointiert wird, kann durch das Handeln in der Supervisionspraxis noch nicht eingeholt werden.

2. Ein besonderer Faktor scheint die Lernzielproblematik - und in ihrer Folge das mangelhaft empfundene Theorieangebot.

Die Lernsupervisoren sagen mit 70 %,[1] daß das Lernangebot für die aufgezeigten Handlungsvariablen, die dem integrierenden Konzept in der Disposition zugeordnet werden (vgl. S. 142), nicht ausreichte, um diese Ziele zu erreichen.
Die Bildung eines integrierenden Konzeptes und eines Individuationskonzeptes wird durch Theoriedefizite erschwert.
In der Untersuchung zur Effektivität der Lernprozesse wurde das Erleben der Ls. aufgezeigt, demzufolge sie am meisten in der Lehrsupervision und in der eigenen Lernsupervision mit dem Supervisanden gelernt hätten. Es galt zu fragen, ob nach Meinung der Lernsupervisoren in der Kursarbeit für das Erlernen von Supervision wenig vermittelt wurde und ob unterschiedliche Vorstellungen über Supervision herrschen und diese deutlich genug voneinander unterscheidbar sind. Die Unterscheidungen der Konzepte sind im verbalisierten Selbstverständnis gering. Lernsupervisoren scheinen das Empfinden zu haben, daß sie bei den theoretisch nicht so festgelegten Lehrsupervisoren mehr gelernt haben; gleichzeitig scheinen Konflikte zwischen Lehrsupervisoren und Dozenten verleugnet zu werden, insbesondere über die nicht offene Kommunikation. Dies ist vielleicht eine Erklärung dafür, warum Lernsupervisoren nach der

---

[1] 40 % nein
30 % verweisen auf 'sonstige'
70 % können die Frage nicht bejahen.

statistisch hoch gewichteten Effektivität der Lehrsupervision unter der Kategorie 'Interessen' wieder eine Distanzierung angeben.
In einem früheren Untersuchungsteil wurde bei einem Profilvergleich (FN 23, 34, 4o.2, 51.2, S. 83) zwischen den begrifflich gleichen Gegenstandskategorien und Modellkategorien gezeigt, daß statistisch ein erheblicher Abfall in den Antwortkategorien arbeitsorientiert und inhaltsorientiert deutlich wird, zumindest dann,wenn die inhaltlichen Bedeutungen nach van der Waals in den Antwortkategorien vorgegeben werden. Supervisoren wollen nicht, so ließ sich feststellen, daß Supervision ein Prozeß ist, in dem nur "Theorien, Techniken, Haltungen eingeübt werden", die in "Kontraktabsprachen kontrolliert" werden. Diese Meinung wird von 94 % der Supervisoren vertreten. Supervisoren verneinen die in der Ausbildung praktizierte Art der "Kontraktabsprachen", durch die eine bestimmte theoretische (hier wahrscheinlich lerntheoretische) Richtung überbetont wird. Auch lehnen 95 % der Supervisoren ab (FN 14 a), daß Supervision ein Prozeß sei, in dem eine bestimmte sozialagogische Methode, die einer bestimmten methodischen Schule zuzuordnen ist, eingeübt werden muß. Aufgrund der Ergebnisse kann angenommen werden, daß die Supervisoren sich auch hier in eine bestimmte wissenschaftliche Schulrichtung und damit in Richtung bestimmter Methoden gedrängt fühlen.

Die signifikante Differenz zwischen Lehrsupervisoren und Lernsupervisoren in der Beurteilung der "Methodik des Supervisanden" wurde dahingehend interpretiert, daß Lehrsupervisoren die Methodik für weitaus bedeutsamer halten als Lernsupervisoren. Im ersten Teil der Untersuchung wurde dazu ergänzend angemerkt, daß zwischen den Lehrsupervisoren und den Dozenten die

Ausbildungsschwerpunkte und -konzepte unterschiedlich sein müßten. Dozenten haben das integrierende Supervisionskonzept bevorzugt, Lehrsupervisoren mehr das individualisierende Konzept. Nunmehr ist die Interpretation erlaubt, daß der verbale Anspruch der Doz. auf der praktizierten Handlungsebene genau umgekehrt wird und Lehrsupervisoren eher unter "Außensteuerung" stehen und so einer bestimmten Schule oder Methode nachgeben (müssen).

Bei der Behandlung der ersten Untersuchungsthese wurde in Anlehnung an Matthes gezeigt, daß der Wissensbestand der Supervisoren für unterschiedliche Funktionen taugen könne: zur Selbstdarstellung, mit dem Anspruch der Legitimation, - eine eher symbolische Äußerung zur Rollenabsicherung; dann als Notwendigkeit für Praxishandeln und schließlich für ein tatsächlich praktiziertes Supervisionsverhalten, das der Bewußtseinsbildung und Erweiterung der Handlungskompetenz dienen könne.
Es läßt sich aus den Ergebnissen folgern, daß Probleme der Praxis nicht nur pragmatisch gesehen werden und über wissenschaftliche Kriterien ableitbar sein können. Die angebotenen wissenschaftlichen Kriterien werden dem Anschein nach nicht als genügende Stützen für die Praxiserfassung und für den Erwerb adäquaten Handelns anerkannt. Für 44 % der lehrenden Supervisoren, die ein integrierendes Konzept anstreben und für 7o % Ls., die das Lernangebot für nicht ausreichend ansehen, wird Wissen nicht verfügbar für die Reflexion zur Erweiterung der Handlungskompetenz entsprechend dem Selbstverständnis. Exemplarisch hierzu die Äußerungen eines Lehrsupervisors und eines Regionalgruppenleiters:
"Ich hoffe, daß sie diese (Theorien) mitbringen - das ist für mich auch ein Konflikt in der Supervision, weil ich einfach Dinge voraussetze, oder meine voraussetzen zu können und dann merke, daß das nicht der Fall ist

und vor allem, daß dann während der Ausbildung (Blockseminare) theoretisch irgendwo was angegangen wird, für mich aber nicht tief genug, sondern nur angerissen wird und dann für selbstverständlich erachtet wird, daß man das kann oder nicht kann, und das finde ich dann wahnsinnig schwer für mich dann hinterher - ...sage das als Kritik an die Ausbildung..." (Nr. 32)

"Theoriekenntnisse, ja, was da hinein muß sind Fragen über Sozialisationstheorien, Gottschalch zum Beispiel, entwicklungspsychologische Theorien. Ich finde das ist zentral wichtig. Aber auch ..., sich auseinander zu setzen mit Gesellschaftstheorien, soziologischen - nicht nur die empirisch-soziologischen Theorien, im Hintergrund..., so oft man auch das infragestellt - ja Wissenschaftstheorie, ja und das fällt ins Philosophische, wenn das nicht gelingt, dann bleibt's zu dürftig, dann bleibt's irgendwie hängen. Es ist eine Grenze, über die ich nicht hinwegkomme. Genau, und dann zu fragen, woraufhin will ich denn da verändern, das ist das Problem, was dadrinsteckt. Ja, es ist auch sehr viel leichter zu wissen, daß es alles notwendig ist und das zu verbalisieren, aber wie das zu verwirklichen ist - ich denke auch, und hoffe, daß das gelingt, dies ins Curriculum einzubauen." (Nr. 36)

Es war vom Erkenntnisstand her aufgezeigt, daß technologisches Handeln sich dadurch ausweise, daß die Entscheidung bestimmter Ziele undeutlich bleibe. Methodisches Handeln war dadurch aufgewiesen, daß die Zielentscheidung begründbar gemacht wird. Das Ziel selbst ist jedoch theoretisch einzuordnen. So ist das Ziel erst begründbar, wenn auch eine Distanz zur Theorie selbst erfolgt. Ein integrierendes Konzept und ein Individuationskonzept wird mit größerer Wahrscheinlichkeit sich dann durchsetzen können, wenn ein umfassenderes Theorieangebot in den Blockseminaren erfolgt, bzw. wenn umfassende theoretische Kenntnisse vorausgesetzt sind und diese auch reflexiv aufgewiesen werden. Dies wurde ausdrücklich auch als Wunsch zukünftiger Ausbildungen von mitarbeitenden Supervisoren geäußert. So werden Praxisprobleme über verschiedene Theorien reflexiv betrachtet, und es wird eher eine metatheoretische Distanzierung und Differenzierung zwischen den

konstituierungsprozeß erst möglich (zit. nach Geißler 1974, 21).
Im wissenssoziologischen Begründungszusammenhang wer demnach auf Variablen zu achten, die den Prozeß der "Wirklichkeitskonstruktionen" kritisch prüfen und mit Gründen neu ermöglichen. Als eine Variable in diesem Sinne wurde die Aufforderung der kursbegleitenden Dozenten betrachtet, zur vergleichenden Auseinandersetzung mit Supervisionskonzepten, ihren impliziten Normen, Werten und Zielperspektiven.
Der Ausgangspunkt für eine Distanzierung von sich selbst wäre nach wissenssoziologischer Annahme erst dann gegeben, wenn sich Zusammenhandelnde - hier Supervisor und Supervisand - in Reflexion und Aktion verstehen als solche, die, gesellschaftlich vermittelt, eben in diesem vermittelten Welt- und Gesellschaftsverständnis, subjektiv reflektieren und agieren. Erst die "Brechung der gegen das Subjekt zwanghaft verselbständigten Objektivität" (Geißler 1974, 256) würde das Gefüge von "konstruierten Wirklichkeiten" als konstruierte und folglich veränderbare offenlegen und diese Erkenntnis verfügbar machen für Interventionen (= zielgerichtetes Handeln) zugunsten einer Wirklichkeitskonstruktion mit persönlichen Normen, die Transparenz und Solidarität für andere bzw. mit anderen verbürgen.
Bringt man diese Aussagen zur Richtung der Veränderung mit den Ergebnissen zu den Handlungsvariablen in Verbindung, wird ein Interesse danach deutlich, daß dem Einzelnen und dem Arbeitsfeld dazu verholfen werden solle, die Bedürfnisse zu artikulieren. Dem Defizitempfinden möchten Supervisoren auch über politisches Handeln gerecht werden. Sozialisationskritische und handlungskritische Bewußtseinsbildung werden als Veränderungsziele aufgezeigt.

Wie schon früher dargestellt, liegt im Ausbildungsprogramm mit den benannten Handlungs- und Lernvariablen die Chance, weitere oder neue "Ich-Stärken" (Habermas) zu erwerben. Das Selbstverständnis zeigt ein in Richtung "kritischer Theorie" gehendes Interesse an Praxisveränderung.
Die Einstellung zu auch selbstkritischem Handeln und dem Erwerb einer emanzipativen Verhaltenskompetenz ist aus dem verbalisierten Selbstverständnis sicherlich ableitbar, so z.B. der Wunsch

- danach, daß im Feld, Fall in der Praxis nach Möglichkeiten, Ressourcen zur Problemlösung gesucht wird. Der Fall, das Problem, die Praxis soll die Methode bestimmen.
- Die Steigerung individueller Selbstrepräsentation, wie dies nach Rogers/Tausch als Lernziel angegangen werden kann.
- Das Erwerben von Rollenambiguität in der Auseinandersetzung mit Macht und Abhängigkeit.
- Und die Steigerung von Frustrationstoleranz gegenüber Rollenkonflikten.
- Durch ein Selbstverständnis, das an einer politischen Dimension festgemacht ist.
  Auch kann gesetzt werden, daß das verbal aufgezeigte Selbstverständnis ein Bewußtsein enthält, mit dem spezifischen Wissen, selbst Produkt dieser Gesellschaft zu sein, und daß der Supervisor sich einer Reflexion über sich selbst nicht entziehen kann. Diese Erkenntnis handelnd in die Interaktion zu geben, ist ein nächstes. Sie erfordert sozialisationsbedingt individuell unterschiedlich, die Durchbrechung bestimmter Selbstverständlichkeiten im Umgang miteinander: die eigenen Entwertungsängste, Selbstwertkrisen, Bedrohung von Sinnverlust (= Plausibilitätsverlust bei Huppertz) in die Interaktion zu geben, ist nicht nur nicht üblich,

konstituierungsprozeß erst möglich (zit. nach Geißler 1974, 21).
Im wissenssoziologischen Begründungszusammenhang wer demnach auf Variablen zu achten, die den Prozeß der "Wirklichkeitskonstruktionen" kritisch prüfen und mit Gründen neu ermöglichen. Als eine Variable in diesem Sinne wurde die Aufforderung der kursbegleitenden Dozenten betrachtet, zur vergleichenden Auseinandersetzung mit Supervisionskonzepten, ihren impliziten Normen, Werten und Zielperspektiven.
Der Ausgangspunkt für eine Distanzierung von sich selbst wäre nach wissenssoziologischer Annahme erst dann gegeben, wenn sich Zusammenhandelnde - hier Supervisor und Supervisand - in Reflexion und Aktion verstehen als solche, die, gesellschaftlich vermittelt, eben in diesem vermittelten Welt- und Gesellschaftsverständnis, subjektiv reflektieren und agieren. Erst die "Brechung der gegen das Subjekt zwanghaft verselbständigten Objektivität" (Geißler 1974, 256) würde das Gefüge von "konstruierten Wirklichkeiten" als konstruierte und folglich veränderbare offenlegen und diese Erkenntnis verfügbar machen für Interventionen (= zielgerichtetes Handeln) zugunsten einer Wirklichkeitskonstruktion mit persönlichen Normen, die Transparenz und Solidarität für andere bzw. mit anderen verbürgen.
Bringt man diese Aussagen zur Richtung der Veränderung mit den Ergebnissen zu den Handlungsvariablen in Verbindung, wird ein Interesse danach deutlich, daß dem Einzelnen und dem Arbeitsfeld dazu verholfen werden solle, die Bedürfnisse zu artikulieren. Dem Defizitempfinden möchten Supervisoren auch über politisches Handeln gerecht werden. Sozialisationskritische und handlungskritische Bewußtseinsbildung werden als Veränderungsziele aufgezeigt.

Wie schon früher dargestellt, liegt im Ausbildungsprogramm mit den benannten Handlungs- und Lernvariablen die Chance, weitere oder neue "Ich-Stärken" (Habermas) zu erwerben. Das Selbstverständnis zeigt ein in Richtung "kritischer Theorie" gehendes Interesse an Praxisveränderung.
Die Einstellung zu auch selbstkritischem Handeln und dem Erwerb einer emanzipativen Verhaltenskompetenz ist aus dem verbalisierten Selbstverständnis sicherlich ableitbar, so z.B. der Wunsch

- danach, daß im Feld, Fall in der Praxis nach Möglichkeiten, Ressourcen zur Problemlösung gesucht wird. Der Fall, das Problem, die Praxis soll die Methode bestimmen.
- Die Steigerung individueller Selbstrepräsentation, wie dies nach Rogers/Tausch als Lernziel angegangen werden kann.
- Das Erwerben von Rollenambiguität in der Auseinandersetzung mit Macht und Abhängigkeit.
- Und die Steigerung von Frustrationstoleranz gegenüber Rollenkonflikten.
- Durch ein Selbstverständnis, das an einer politischen Dimension festgemacht ist.
  Auch kann gesetzt werden, daß das verbal aufgezeigte Selbstverständnis ein Bewußtsein enthält, mit dem spezifischen Wissen, selbst Produkt dieser Gesellschaft zu sein, und daß der Supervisor sich einer Reflexion über sich selbst nicht entziehen kann. Diese Erkenntnis handelnd in die Interaktion zu geben, ist ein nächstes. Sie erfordert sozialisationsbedingt individuell unterschiedlich, die Durchbrechung bestimmter Selbstverständlichkeiten im Umgang miteinander: die eigenen Entwertungsängste, Selbstwertkrisen, Bedrohung von Sinnverlust (= Plausibilitätsverlust bei Huppertz) in die Interaktion zu geben, ist nicht nur nicht üblich,

sondern bedeutet vordergründig zunächst Machtabbau, weil man sich verwundbar macht.

Dem aufgezeigten Interesse zur Praxisveränderung kann in entscheidenden Punkten nicht nachgekommen werden.

- Die Selbstverfügbarkeit wird sich erst ermöglichen durch Kritik im Selbstkonstituierungsprozeß - hier in die Rolle Supervisor. Es fehlen zu den gegebenen Antwortmöglichkeiten hierzu die eindeutigen Ergebnisse. Die aktuelle persönliche Situation des Supervisors, die Selbstwahrnehmung, hat jedoch nicht die Relevanz wie die Fremdwahrnehmung des Supervisanden.
- Kritische Reflexion, z.B. über offenes Feedback, Bewußtmachung, Infrage-stellen-können,sind sehr bedeutsam gewichtete Antwortkategorien - doch der eigene Standpunkt wird nicht infragegestellt, ebenfalls nicht das Interesse an Praxisveränderung.
- Eine Steigerung der individuellen Selbstrepräsentation ist erschwert, wenn offenes Feedback nicht oder kaum erfolgt.
- Kritik müßte unmittelbar praktisch werden. Der Kooperations-, Kommunikationskonflikt wird nicht bearbeitet. Die Situation wird reflektiert, konkrete Veränderungsziele werden nicht deutlich. Die kritische Selbstreflexion scheint an Bedingungen geknüpft.
- Es werden häufig Repräsentationsbegriffe genannt, das Interview gibt nicht genügend Hinweise, ob sie hinterfragt sind oder "als Leerformel" angesehen werden müssen (wie Demokratisierung, Partizipation, Emanzipation). Worte wie z.B. "Macht und Abhängigkeit", "Veränderung", können auch zur Abwehr, quasi ohne Inhalt, als Ideologie oder als Modeworte eingesetzt und eingeführt worden sein.

- Aneignung und Distanz zum Handeln und zur Theorie als notwendige Momente kritischer Erfahrung werden über die empirischen Befunde nicht bestätigt. Wohl gibt es vereinzelt Hinweise metatheoretischer Reflexion oder Wünsche wissenschaftstheoretischer Art für die Ausbildung.
- In der Praxis der Lernsupervisoren sind sozio-biographische Inhalte mit einem hohen Prozentsatz als gegeben aufgezeigt. Historische Bedingtheiten - hier die Sozio-Biographie - werden in der Ausbildung zum Supervisor weniger beachtet.

Die Studie mag deutlich werden lassen, daß Ausbildungsinstitutionen, Erwachsenenbildungsstätten, über Ausbildungsprogramme zwar versuchen, auf ein gesellschaftliches Defizit hinzuweisen, auf die handelnd zu antworten, gelernt werden soll. Dies sind zum Teil aber Fiktionen (was auch von einem Dozenten am Schluß dieser Ausbildung bestätigt wird). Die Dozenten unterbieten ihr veröffentlichtes Selbstverständnis - verbleiben in internalisierter Wirklichkeitsstruktur hierarchischer Systeme Lehrer, die für den anderen wissen, was gut ist zu lernen. Ein normativer Maßstab funktioniert in sozialisierter "Traditionsgestalt" (vgl. die Ergebnisse zur Kooperationsschwierigkeit).
So ist auch die in der Exploration durch einen Dozenten benannte Befähigung eines Supervisors sicherlich nicht erreicht, "eine praktisch-methodische Kompetenz, eine Lehr-/Lernkompetenz, (eine) theoretisch/politische Kompetenz, ... des politischen Einflusses von Supervision, (denn) damit muß man sich auseinandergesetzt haben und das auch bewußt mit in die Supervision nehmen."

Die herausgestellten Faktoren fördern eher ein individualisierendes Konzept und lassen wohl kaum eine

'theoretisch, politische Kompetenz' erwerben. Ein integrierendes Konzept, - das den Arbeitsprozeß,Inhalt/Methode und das Lernen des Supervisanden gleichermaßen in die Reflexion einbezieht und Handlungskompetenz über den individualisierten Rahmen hinaus im Arbeitsfeld anzielt - das also auch 'bewußt' Kompetenz zu 'politischer Einflußnahme' erwerben hilft, kann mit der besonderen Weise der konzeptbeeinflussenden Faktoren weder aufgezeigt noch vereinbart werden.

Für etwa die Hälfte der Supervisoren war theoretisch eindeutiger, daß sie sich - in Zusatzfragen und Explorationen - von der humanistischen Psychologie Rogers und Knowles her verstehen. Diese Supervisoren wollen - vom Anspruch her transparent im Wertsystem Rogers bleibend - mit den Supervisanden lernen. Veränderungsziel ist das Individuum, das 'human' Kommunikationsformen erlernen soll.
Es kann angenommen werden, daß die befragten Supervisoren mehr oder weniger ein christlich geprägtes, gesellschaftliches Wertsystem internalisierten. Die Ausbildungsstätte selbst steht in katholischer Trägerschaft. 75 % der Lehrsupervisoren sind Sozialarbeiter. Das Durchschnittsalter ist 4o bis 5o Jahre. Rechnet man, ausgehend vom Alter 2o Jahre und darüberhinaus zurück, kann davon ausgegangen werden, daß in der damaligen Ausbildung einer "Sozialen Frauenschule" über das christliche Wert- und Normsystem versucht wurde, adäquates fürsorgerisches Handeln unhinterfragt als richtig aufzuzeigen.
Natürlich ging die gesellschaftskritische Diskussion nicht ohne Verunsicherung an Sozialarbeitern vorbei, die nunmehr, nach der Untersuchung Huppertz, Super-

vision "betreiben" zur Aufhebung eines Plausibilitätsverlustes.
Ein anderer Plausibilitätsgedanke soll wissenschaftstheoretisch abschließend in die Diskussion gegeben werden.
Über den von G.H. Mead (1968) geprägten Begriff des "verallgemeinerten Anderen" - über den "generalized other" - ist die "verinnerlichte Organisation von Gruppenhaltungen" und das "Denken" gesellschaftlich vermittelt. Die Logik dieses "Denkens" entspricht den jeweils geltenden Regeln, die internalisiert wurden.
Nach einem bestimmten inneren "Bewahrheitungsmodell" wird Erkenntnis zu einem "sozialen Bedürfnis", sobald bisherige Erkenntnis nicht mehr plausibel erscheint, bzw. gesellschaftliche Faktoren zu einem Plausibilitätsverlust führen. Dieses Bedürfnis tritt auf, wenn die internalisierte Personalstruktur (the generalized other) nicht mehr der externen Struktur der Systeme, in denen der Mensch lebt und handelt, entspricht.[1)]
Es liegt nahe, daß die Diskrepanz zunächst nicht aufgehoben wird durch Bewußtseinsprozesse zur Änderung der Personalstruktur, da dies tatsächlich Identitätskrisen und möglicherweise Identitätsverlust bedeuten könnte - vielmehr wird versucht werden, das innere "Bewahrheitungsmodell" zu rechtfertigen.
Für das individualisierende Konzept kann zumindest vermutet werden, daß diese innere Stabilisierung über eine "kognitive Dissonanzminderung" (Festinger) angegangen wird, indem "Wahrheit", hier die durch

---

[1)] Während A. Child die Wissenssoziologie philosophisch mit G.H. Meads versuchtem Nachweis "von der sozialen Natur des Geistes" zu fundieren versucht (vgl. auch J.H.Mead, Geist,Identität 1968),konfrontiert Th.Z. Lavine den "drohenden Relativismus" der Wissenssoziologie mit dem Versuch, diese Position zu überwinden durch das "logische Absolutum" der Erkenntnis, das darin besteht, daß alle Erkenntnis "sozialen Bedürfnissen entgegenkommt" (vgl. Bernsdorf 1972,937).

Sozialsituation aufgebauten Bewußtseinsstrukturen und "Objektivität", hier sogenannte "wissenschaftlich abgesicherte, legitimierte" Erkenntnisse, auf die internalisierte "soziale Konstruktion von Wirklichkeit" bezogen werden. Dazu bietet sich die Humanistische Psychologie Rogers an wie die lerntheoretisch begründete Operationalisierung bestimmter Verhaltens- und Handlungsweisen nach Tausch.
Eine Gegenüberstellung christlich-sozialer Postulate und gesprächspsychotherapeutischer Verhaltensweisen versuchte dies schon zu verdeutlichen.
So scheint eher ein Verlustempfinden plausibel, das sich über eine "kommunikative Ethik" zu regenerieren sucht. Mit sich selbst und mit dem Interaktionspartner wird ein Konsens angestrebt im Sinne tradierten Selbstverständnisses, dem Interesse z.B. an einer Entscheidung eines Krisenprozesses zum "Guten".

Resümee und Ausblick:
Supervision - eine 'unaufschiebbare' Innovation

Die gesamte Untersuchung galt - basierend auf statistischen Daten und Auswertungen, die die Verfasserin selbst erhob (1. Kapitel) - der Analyse des Selbstverständnisses von Supervisoren (2. Kapitel) mit besonderer Berücksichtigung der hierfür maßgeblichen prägenden Faktoren (3. Kapitel). Die Einzeluntersuchungen können, soweit die Materialien dieser statistisch-interpretativen Fallstudie als ausreichend angesehen werden, einen Beitrag zur Aktionsforschung darstellen, die im Bereich der Supervisionstätigkeit und -ausbildung kaum oder nur erst spärlich betrieben wird (1.Kapitel).
Die Ergebnisse stehen denn auch der Institution und der Untersuchungsgruppe zur Verfügung, die sich durch die Erhebung und Interpretation der Daten, insbesondere im teilstrukturierten Interview, in Frage stellten und in Frage stellen ließen.

Die Befunde der Untersuchung werden im folgenden in den gebotenen Grenzen, die die Fallstudie zieht, hypothetisch generalisierend zusammengefaßt; sie könnten einen Prozeß der Selbstkritik von Supervisoren und Supervision anbahnen, sofern sie, in einen weiterreichenden Kontext gerückt, spezifische Grundprobleme im Handeln (erneut) erkennen lassen und folglich komplementäre Untersuchungsfragen für eine umfassendere Theorie von Supervision auslösen.

Das Selbstverständnis von Supervisoren ist im Prinzip der Versuch der Betroffenen, die eigene (erlernte, eingewöhnte und stetig zu überprüfende) Rolle mit dem tatsächlichen Handeln im der beruflichen Praxis der Supervision zu vergleichen und weiterzuentwickeln. Handlungsorientierung und Handlungsanalyse haben hierbei den Vorrang. Dieser Befund gilt sowohl für die praktisch tätigen Supervisoren in Zusammenarbeit mit ihren Klienten,

als auch für das Verhältnis von Lehr- und Lernsupervisoren innerhalb der Ausbildung, sofern sich der diesbezügliche Prozeß des Handelns als ein unabgeschlossener und unabschließbarer Lernprozeß nachweisen läßt.

Der Vorrang des Handelns - mit Schleiermacher gesprochen: die 'Dignität der Praxis vor der Theorie' - mit dem Gewicht von Kommunikations- und Feedback-Vorgängen darf daher nicht linear, sondern muß als mehrschichtig und vielgestaltig hervorbringbar bewertet werden. Tatsächlich - so zeigten die Untersuchungen - kennen und bevorzugen Supervisoren unterschiedliche 'Konzepte' bzw. Kombinationen von Konzepten oder Konzeptmerkmalen der Supervision in der Berufsausübung sowie in Ausbildungskursen. Gerade in der Konfrontation mit 'vorgegebenen' Konzepten ließ sich das Selbstverständnis der Supervisoren und d.Grade ihrer Evozierbarkeit, also auch ihre Flexibilität bzw. Rigidität, erschließen und auf zwei - idealtypisch zu verstehende - Konzepte zurückführen, die ihrerseits (wieder) mit spezifischen didaktischen Dispositionen verknüpft sind.

Das 'integrierende Konzept' ist vornehmlich dadurch gekennzeichnet, daß es - im praktischen Ernstfall der Berufsausübung und der Supervisorenausbildung - zwar von der Lernbereitschaft und -fähigkeit des Supervisanden ausgeht, ihn also ausdrücklich als Adressaten (und Partner) akzeptiert, dieses Konzept aber gleichwohl unterschiedliche analytische und konstruktive Theoreme zur Erklärung von Supervision einführt und gelten läßt, um sie unter dem Anspruch 'emanzipatorischer Handlungskompetenz' zu integrieren. Die didaktische Disposition, die ausdrücklich als Kategorie eingeführt wurde, bedeutet im integrierenden Konzept, daß dem Supervisor interdisziplinäre theoretische Erklärungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen; ferner die Fähigkeit, die gemäß dem Ausbildungsprogramm einzuleitenden und anzustrebenden

Handlungen in Lerneinheiten umzusetzen. Zusätzlich wurde - in dieser Studie - in das Ausbildungsprogramm eine Lerneinheit aufgenommen, an der sich zeigen ließ, daß soziobiographische subjektive Erfahrungen und aktuelle Verhaltensweisen sich komplementär zueinander verhalten und wichtige Elemente im Supervisionsprozeß sind. Die statistischen Ergebnisse erweisen, daß diese Lerneinheit einerseits im praktischen Vollzug noch gewichtet ist, andererseits zu wenig theoretisch berücksichtigt wird. Die didaktische Disposition eines integrierenden Konzeptes hätte eine auch theoretisch fundierte soziobiographische Aufklärung als Lerneinheit einzuführen.

Das 'individualisierende Konzept' ist insbesondere dadurch ausgezeichnet, daß es - wiederum in der Berufspraxis des Supervisors und der ihr vorausgehenden Ausbildung - von einem eher personalisierenden und normativen Anspruch ausgeht, der sich auf mehr inhaltlich-humanistische oder mehr technisch-verhaltenssteuernde Theoreme stützt (Rogers/Tausch) und hiermit die theoretische Streuungsbreite zugunsten einer dezidierten Einzelhilfe glaubt einschränken zu sollen. Zum anderen erscheint die didaktische Disposition einmal - nämlich bei angestrebter Individuation (Rogers) - als Verhaltensdisposition, gemäß dem Konzept der humanistischen Psychologie sich zu verhalten und Lerneinheiten anzubieten, die die Infragestellung und Befreiung von internalisierten Normen und Zwängen zu ermöglichen versucht und zwar sozial-integrativ, d.h. ohne gesellschaftliche Gegebenheiten grundsätzlich infrage zu stellen; oder die didaktische Disposition zeigt sich in einem Lehrverhalten, das schrittweise Verhaltensweisen einüben läßt, die den Klienten die größtmögliche Explorationsmöglichkeit finden läßt (Tausch), - zur individuellen Strukturierung der empfundenen Problematik, um in einer lerntheoretischen Auswichtung , Hilfe zur Selbsthilfe zu ermöglichen.

Beide Konzepte für Supervisionsarbeit, die die Verfasserin auf signifikante statistische Erhebungen und auf Teilauswertungen ihrer Explorationen stützt, zeigen einerseits die Flexibilität im Selbstverständnis von Supervisoren und die Grenzen ihrer tatsächlichen Arbeitseinstellung ebenso an wie den relativ niedrigen Grad ihrer Evozierbarkeit; andererseits aber werden bei der Analyse von prägenden Einzelfaktoren Einstellungen und Motive, Handlungsorientierungen und kognitive Leistungen erkennbar, die die tatsächliche Evokation - verstanden als Wille zu Reform und Innovation - verdeutlichen.

Auffällig ist durchgehend, wie die Supervisoren für eine 'Veränderung' ihres Handelns und der gesellschaftlichen Zusammenhänge, innerhalb derer sie ihre fachlich qualifizierte Dienstleistung ausüben, emotional hoch motiviert sind. Die Wertfrage - Signal für Wertunsicherheit ebenso wie für Wertsetzung - wird nicht abstrakt gestellt, sondern direkt an Kommunikation gebunden. Supervisoren nehmen hier das Postulat einer 'kommunikativen Ethik' auf, die über individuelle Fallhilfe und beschwichtigende Sozialtherapie hinausweist und das als Korrektiv einer nur formalistischen Umschreibung von 'Emanzipation' angesehen werden kann.

Ebenso fällt auf - wiederum ein hypothetisch generalisierter Befund -, daß die theoretische Aufklärungsarbeit im Supervisionsprozeß und auch die Einbeziehung der sozialisatorischen und soziobiographischen Bedingungen der Beteiligten eher vernachlässigt werden. Der Theorienbestand, insbesondere die einschlägigen Sozialisationstheorien, werden im Ausbildungskurs nicht genügend genutzt und folglich das Niveau der Erwachsenensozialisation, zu der jede Supervisionsarbeit und Ausbildungsarbeit beitragen,unterboten. Der Mangel an offenem Feedback, die fehlende metakritische Reflexion mit Bezugnahme auf die jeweils in Frage stehenden Ausbildungs-

anforderungen und -methoden sowie eine didaktische Anleitung zu solcher Reflexion ist offenkundig; auch das Zurückdrängen der Bedürfnisse, die u.a. die Lernsupervisoren formulieren möchten, machen diese Vernachlässigung deutlich. Es fehlt auch an einem zureichenden Einblick in die Komplexität der Voraussetzungen der Ausbildungsinstitution (als Institution!) selbst sowie an Transparenz ihrer Rollenträger.

Ein weiterer Befund ist, daß die Ziel-Mittel-Relation in der Supervisionstätigkeit in beiden 'Konzepten', und also im Selbstverständnis der Lehr- und Lernsupervisoren, nicht durchschaut oder verkürzt ausgelegt wird. Prinzipiell werden hiermit zwei Fragen berührt, die sich analog in Analysen aller zwischenmenschlichen Handlungen stellen: zum einen wäre auf der Grundlage metatheoretischer Reflexion und unterschiedlicher Objekttheorien die Ziel-Mittel-Relation ausreichend zu explizieren - auch als Vorübung für die eigene berufliche Tätigkeit des Supervisors; zum anderen aber müßte der Zielsetzungsprozeß im zwischenmenschlichen Handeln erprobt und seine unterschiedlichen Begründungsarten erkannt werden; eine nachträgliche Legitimation (die von Immunisierung nur schwer zu unterscheiden ist) kann das Begründungsdefizit nicht kompensieren.

Die Aufklärung über die kommunikative Setzung von Handlungszielen dürfte in der Supervision um so mehr geboten sein, als hiervon das offene Feedback, die Vermeidung mißbräuchlicher Manipulation von Klienten und Lernsupervisoren, originäre Interaktionen und schließlich auch der Öffentlichkeitscharakter der Supervision abhängen, wenn nicht diese Tätigkeit zu einer willkürlichen 'Privattechnik' absinken soll.

Die unterschiedlichen Faktoren, die das Selbstverständnis von Supervisoren bestimmen, lassen darüberhinaus Schlüsse über 'Wirklichkeitskonstruktionen' der Super-

visoren zu, die als solche ihre Berufsrolle wie auch ihre 'Lebenswelt' markieren dürften. Das Ergebnis ist, daß die ausbildende Institution (als Institution), gewollt oder ungewollt, ihr 'Selbstverständnis' tradiert, das - damit es kritisierbar wird - allererst von den Auszubildenden, im Grenzfall gegen die repräsentierenden Personen, in Frage zu stellen wäre. Im Austausch der 'Wirklichkeiten' und deren Korrektur läge die Chance zur Evokation, wenn der Ausbildungsprozeß sie nur nicht behindert.

Schließlich haben die Einzeluntersuchungen erwiesen - ein Befund, der für die Ausbildung von Lernsupervisoren aufschlußreich sein dürfte -, daß die unterschiedlichen Supervisionskonzepte eine didaktische Disposition voraussetzen bzw. mit hervorbringen, deren theoretische Begründung und praktische Funktion in den Ausbildungskursen eigens entwickelt werden müßte. Solche 'Ausbildungsdidaktik' hätte einerseits die Theorie-Praxis-Relation zu thematisieren, in der notwendig Probleme des Handelns, der Zielsetzung, der Wertung sowie der Kommunikation und der Aufklärung in konkreter Verknüpfung mit Selbsterfahrungen und deren Weitergabe sich stellen; und sie hätte andererseits - weder antizipierend noch simulierend - das Ausbildungsverhältnis als Ernstfall des Berufsverhältnisses zu erproben, also Handeln durch Handeln zu lehren (nicht nur eine Lehre vom Handeln anzubieten). Dies meint wohl auch der Hinweis, daß die Ausbildung der Supervisoren "als eine Lernform, die aktives, selbstinitiiertes, problemorientiertes Lernen fördert (vgl. Programmausschreibung 1974), zu begreifen sei.

Die ausdifferenzierten Einzelbefunde lassen sich in einem Resümee zusammenführen, das wegen der generalisierten Form, in der es behauptet wird, zugleich als weiterführende Frage gilt: Das Selbstverständnis von Supervisoren, das sich auf zwei unterschiedliche 'idealtypische' Konzepte zurückführen läßt und das von einander

bedingenden - teils hemmenden, teils förderlichen Faktoren abhängig ist, mündet in die Frage, ob und wie weit Supervisionspraxis in Ausbildung und Beruf vorrangig dem Erlernen einer konstruktiven Selbst-, Fremd- und Gesellschaftskritik dienen muß, die ihren Dienstcharakter für richtiges menschliches (berufliches) Handeln hervorkehren und ihre Selbstzweckhaftigkeit - gerade, wenn diese durch Institutionalisierung und Organisation der Supervisionspraxis sich festzusetzen droht - bekämpfen muß.

2

Der Gesamtbefund der Untersuchung signalisiert Probleme, insbesondere Defizite, die für den gegenwärtigen Stand der Humanwissenschaften als Handlungswissenschaften überhaupt gelten dürften und die sich folglich auch in den Ausbildungsgängen und -institutionen widerspiegeln, in denen diese Wissenschaften als Vorbereitung für einen Beruf oder zur berufsbegleitenden Förderung gelehrt werden. Ohne hier die kontroverse und komplexe Diskussion über Abgrenzung von Wissenschaften auch nur andeuten zu können, dürfte die vorliegende Untersuchung es zulassen, die Theorie der Supervision und der Supervisonsausbildung den Handlungswissenschaften, im engeren der Erziehungswissenschaft zuzurechnen. Die statistisch-interpretative Fallstudie sei - abschließend - hier genutzt als Indiz für diese in Frage stehenden Wissenschaften und Praxisprobleme.

Die Gewichtung des zugleich aufgeklärten und wertbezogenen Handelns rückt notwendig in den Mittelpunkt. (vgl. Bubner 1976, 123 ff. 21o ff.) Auch die Ziel-Mittel-Frage und die Konsenbildung über Handlungsziele im Zusammenhandeln von Erwachsenen in der Supervision, sind nichts anderes als ein Basiselement der (klassischen) Theorie-Praxis-Beziehung, durch welche Supervison in den Streit um 'Sozialtechnoligie und/oder Gesellschafts-

kritik' gerät, (vgl. hierzu Habermas 1971, 101 ff., 202.) - eine Kontroverse, die in pädagogischen Disziplinen keineswegs geschlichtet ist (vgl. u.a. hierzu Mollenhauer 1972, 17 ff., 84 ff.). Manche Resultate der vorliegenden Untersuchung können zugunsten der Gesellschaftskritik gedeutet werden, andere als Vorrang der Sozialtechnologie gedeutet werden. Daß auch Supervision als eine 'pädagogische' bzw. 'Sozialisatorische' Tätigkeit durch ihr Handlungsverständnis in den Schnittpunkt dieser zugleich wissenschaftstheoretischen und -politischen Probleme gerät, ist unvermeidlich.

Die emotional hochmotivierte Auseinandersetzung über Wertungen, die vom Streit über 'Ideologisierung' nicht scharf abzugrenzen ist, kann ebenso wie die Frage der Kommunikation bzw. Interaktion durch offenes Feedback als Unterfall des (klassischen) Werturteilstreits gesehen werden, der ein konstitutives Moment jedweder Handlungstheorie darstellt (vgl. insbesondere Albert 1966); jedoch handelt es sich hierbei auch um die politisch weiterreichende Frage, ob und wie weit in organisierter Ausbildung deren offizielle Träger und Auszubildende zur Partizipation an Zielsetzungen und Formen ihres öffentlichen Handelns ermächtigt werden, die ihrerseits als legitime Umsetzung der Demokratieforschung begriffen werden muß (vgl. hierzu Zimpel 1972 und Narr 1971). Eine Theorie der Supervision wird sich dieser Frage stellen müssen; von entsprechenden wissenschaftstheoretischen Begründungen und ausbildungspolitischen Forderungen kann sie sich nicht (mehr) dispensieren.

Daß und wie Ausbildungsinstitutionen ihren 'Auftrag' auffassen und wahrnehmen (können), wird davon abhängen, wie weit es ihnen gelingt, organisierte und institutionalisierte Mechanismen - bildlich gesprochen - wieder zu verflüssigen und ihren Dienstzweck offenzulegen.

Eine Voraussetzung hierfür wäre, daß Ausbildungsinstitutionen ihre Konzepte als Alternativen bzw. Katalysatoren anböten, ohne sie zu dogmatisieren und sich selbst zu immunisieren. Die Theorie der Supervision, der Supervisionspraxis selbst und der Ausbildung hierfür wird damit eine wissenschaftsdidaktische Frage hohen Ranges gestellt: die Umsetzung eines Theoriepluralismus ohne unverbindlichen Praxisbezug.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen - in Analogie u.a. zu pädagogischen, psychologischen und soziologischen Untersuchungen über Schule, Heimerziehung, Erwachsenenbildung -, daß Unsicherheiten im zwischenmenschlichen Handeln zu jeweils ethischer (sittlicher) Neuorientierung, Auflösung von überflüssigen Zwängen, Verstärkung von Kommunikation und Kooperation und zu weiterreichender Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen herauszufordern. (vgl. hierzu insbesondere den konstruktivistischen Ansatz bei Lorenzer/Schwemmer 1973, 107 ff und die hierfür relevante Frage des Consensus bei Siegrist 1970). So gesehen können die Resultate zur Werteinstellung und -kritik seitens der Supervisoren auch als ein Element der 'Grundwerte'-Diskussion angesehen werden, die sich wegen der Unsicherheit über Handlungsziele im öffentlichen Handeln in jüngerer Zeit verschärft hat. Wenn in freien Gesellschaften Supervision als Hilfe zum Erlernen autonomen Verhaltens sich nicht in ihr Gegenteil verkehren soll, dann muß die inhaltliche Funktion der Supervision und der Ausbildung der Supervisoren neu formuliert werden: nämlich als eine pädagogische, politische und ethisch motivierte Tätigkeit.

3

Mit dieser weiterreichenden, wenngleich nur fragmentarischen Ausdeutung der Untersuchungsergebnisse, die die Frage nach der inhaltlichen Substanz des Handelns von Supervisoren aufwirft und die Begründung von Geltungen

als notwendig ausweist - hierbei die gewonnene statistisch-interpretative Verbindlichkeit voraussetzend, aber über sie hinausführend -, wird ein Komplementärstück zu dieser Untersuchung postuliert: eine inhaltsanalytische und -hermeneutische Untersuchung und Auswertung der ausführlichen Befragungsprotokolle. Solche Untersuchungen hätten zu zeigen (und könnten zeigen), daß eine Handlungstheorie - auch für den Bereich der Supervision - nicht mehr an den Bedürfnissen und Erwartungen der Betroffenen (hier: Klienten bzw. Lernsupervisoren etc.) vorbeiführen und daß ein enger Begriff von Forschung sich nicht abspalten darf von den Selbstauffassungen und -deutungen der Adressaten, die als 'Subjekte' den 'Forscher' -Subjekten prinzipiell gleichrangig gegenübertreten (vgl. hierzu Ansätze der Aktionsforschung u.a. bei Haag dargestellt). Die Verfasserin ist der Überzeugung, daß die Materialien der Befragungsprotokolle für solche Analysen eine Grundlage böten (die sie selbst im Rahmen ihrer statistisch-interpretativen Fallstudie nicht mehr leisten konnte).

Daß solche Handlungsforschung noch vor wissenschaftstheoretischen, besonders aber wissenschaftsdidaktischen Schwierigkeiten steht, liegt an den noch ungeklärten Fragen einer angemessenen Handlungstheorie, die statistische, empirische, normative und hermeneutische Sätze miteinander zu verknüpfen hätte. Angesichts der Dringlichkeit inhaltlich begründeter Supervision müßte die seit langem geführte 'offene' Diskussion zu Innovation in diesem Bereich überleiten; dies verlangt Entscheidungen, die unaufschiebbar sind.

Für den Interviewer

Der folgende Text wird zu Beginn des Interviews dem zu Interviewenden vorgelesen:

Im folgenden möchte ich Ihnen einige Fragen stellen. Ich möchte Sie bitten, diese Fragen wahrheitsgetreu zu beantworten.

Falls eine Frage unklar formuliert ist oder Sie Verständnisschwierigkeiten haben, fragen Sie bitte nach. Da die Fragebogen anonym ausgewertet werden, beantworten Sie die Fragen bitte nach Ihrer tatsächlichen Meinung.

Die Fragen beziehen sich auf die Einzelsupervision.

Hier noch einige technische Hinweise:
Werden Sie aufgefordert, bei einer Frage verschieden zu gewichten, so gehen Sie bitte folgendermaßen vor:

Eine 1 bedeutet - sehr wichtig
Eine 2 " - wichtig
Eine 3 " - weniger wichtig

Die entsprechenden Ziffern lassen Sie in das zugehörige Kästchen eintragen.

1 = sehr hoch
6 = sehr niedrig

Denken Sie bitte daran, daß Sie bei vielen Fragen eine Rangreihe (1,2,3 ....) bilden.

Besteht die Antwortmöglichkeit darin, die Kategorien ja, nein, unentschieden, anzukreuzen, so nennen Sie unentschieden nur dann, wenn Sie sich wirklich nicht für eine der Alternativen entscheiden können.

Für den Interviewer:

1) Auf den Interview-Bogen tragen Sie bitte die Zeit ein und das Datum
2) Geben Sie deutlich zur Aufnahme auf das Band die lfd.Numerierung des Fragebogens an (z.B. Frage 16 oder: jetzt beginnt Frage 16)
3) Bedanken Sie sich am Schluß des Interviews bei den Interviewten, z.B.: Ich fand es prima, daß Sie mitgearbeitet haben - Haben Sie vielen Dank für Ihre Mühe und Aufmerksamkeit - Wenn Sie noch irgendetwas sagen möchten, wir können uns gern noch einige Minuten unterhalten.

Zeit: _____ - 1 -
Datum: _____

Datennummer: DN

1. Wieviel Einzelsupervisionen haben Sie erteilt?
   - ☐ abgeschlossene ? 1
   - ☐ laufende? 2

2. Wieviel Gruppensupervisionen haben Sie erteilt?
   - ☐ abgeschlossene? 3
   - ☐ laufende? 4

3. Womit haben Sie begonnen?
   - ☐ Einzelsupervision? 5
   - ☐ Gruppensupervision?

6. Alter 6

7. ☐ männlich 7
   ☐ weiblich

8. Berufsabschluß 8

9. Mit wem haben Sie in der Dyade gearbeitet?
   - ☐ Berufsanfänger 9
   - ☐ Student (Fachrichtung .....) 10
   - ☐ Erfahrene Berufskraft (Fachrichtung 11
   - ☐ 12

   Der Supervisand ist tätig in:
   - ☐ Soziale Einzelhilfe/Familienhilfe 13
   - ☐ Erwachsenenbildung 14
   - ☐ Pastorale Arbeit 15
   - ☐ Sonstiges 16

10. Berufsfeld/Institution:
    Kommen Sie aus
    - ☐ dem gleichen Berufsfeld wie Ihr Supervisand? 17
    - ☐ der gleichen Institution wie Ihr Supervisand? 18
    - ☐ trifft beides nicht zu? 19

DN

11. Können Sie kurz beschreiben, welchen Nutzen die eigene selbsterfahrene Supervision für Sie hatte?

    Was haben Sie davon übernommen für die Einzelberatungspraxis?

    Was machen Sie anders?

12. Versuchen Sie bitte eine kurze einfache Definition zu geben zu dem, was Sie unter "Supervision" verstehen?

13. Können Sie versuchen, eine kurze einfache Definition zu geben zu dem, was Sie unter "Lernen" verstehen?

14. Wie sehen Sie das Verhältnis zwischen Handlungsmethode und Supervision?

    a) Man kann die Meinung vertreten, daß es in der Supervision darum geht, eine bestimmte sozialagogische Methode, die einer bestimmten methodischen Schule (z.B. der diagnostischen Schule in der Sozialarbeit) zuzuordnen ist, einzuüben.

    b) Andererseits könnte man sagen, daß es in der Supervision letztlich darauf ankommt, daß der Supervisand seine eigene "Methode des Handelns" (unter Berücksichtigung der professionellen Dimension) entdeckt und immer weiter entwickelt. Dazu können besispielhaft Elemente aus verschiedenen methodischen Richtungen mit der Praxis in Verbindung gebracht werden.

    Wie sehen Sie das Verhältnis eher: a) ☐ b) ☐

    Begründung: .....

20

DN

15. Während der bisherigen Ausbildung wurden Ihnen von seiten der Dozenten verschiedene Papiere theoretischen Inhaltes zum persönlichen Studium übergeben.

a) Welche theoretischen Inputs waren oder sind Ihnen als Erkenntnis direkt für das Einzelsupervisionsgeschehen von Bedeutung?

b) Was war von der angegebenen Literatur für Sie bedeutsam? (siehe "Sonstiges")

entfällt

1. ~~Gruppensupervision~~ 21

2. Der typische Aufbau einer Organisation bzw. Institution 22

Arbeitspapiere bitte ank. euzen!

3. Der Sozialarbeiter (Fotokopie aus einer Zeitschrift): Macht Supervision emanzipatorische Lernprozesse machbar? (von H. Lander) 23

4. Attitüden - Attitüdenänderung (B. Oberhoff) 24

5. Abwehrmechanismen 25

6. Die Theorie der kognitiven Dissonanz, Festinger 26

7. Arbeitsmanuskript von E. Knieschewski 27

8. Auswertung von Lernveranstaltungen (B. Oberhoff) 28

9. Überlegungen zu Modellen von Supervision (Schönhuber) 29

10. Supervision (Definitionen) gehört zu Nr. 9 Schönhuber) 3o

11. Was können Sie aus Ihren bisherigen Supervisionserfahrungen gebrauchen für Ihre Tätigkeit als Supervisor? 31

12. Lehren und Lernen (Rogers) 32

13. Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung, Knowles 33

14. Sonstiges 34

DN

16. Zu den Supervisionssitzungen machten Sie jeweils schriftliche Reflektionen. Diese Reflektionen stellen die formale Seite dar, d.h. es ist ja viel mehr in der Supervision gelaufen, als Sie darstellen können.

Haben Sie beim interaktiven Geschehen des Supervisionsprozesses darauf geachtet, daß bestimmte Grundelemente während des Gespräches berücksichtigt werden oder haben Sie das Gespräch "frei kommen lassen"? 33

☐ Gespräch frei kommen lassen 34

☐ Grundelemente ..... < (z.B. Feld/Fall - Methode - Supervisionsprozeß) 35

☐ 36

☐ ..... < a) Supervisanden b) eigene Sozialisation 37

17. Wie effektiv war für Sie innerhalb des Kurses das Lernen in folgenden Bereichen?

Bitte gewichten Sie!
1 = hoch
6 = niedrig

Regionalgruppe	1	2	3	4	5	6	38
Mentorenarbeit	1	2	3	4	5	6	39
Kursarbeit	1	2	3	4	5	6	40
→ 2. Kursabschnitt (Lernprozesse) (Planung von Lernprozessen)	1	2	3	4	5	6	41
Supervision selbst	1	2	3	4	5	6	42
Theoretische Inputs	1	2	3	4	5	6	43
Sonstiges	1	2	3	4	5	6	44

18. Wo lag in der bisherigen Ausbildung zum Supervisor Ihr Lernen vorwiegend?

Gewichten!
Bei allen 3 Punkten

☐ im pragmatischen Bereich (handlungsorientiert, Rollenspiel)?	1	2	3	4	5	6	45
☐ im kognitiven Bereich?	1	2	3	4	5	6	46
☐ im affektiven Bereich?	1	2	3	4	5	6	47

Rückfrage:
Was war Ihnen bei dem erstgenannten Bereich besonders wichtig?

a) für die Einzelsupervision?
b) für Sie persönlich?

DN

19. Aus welchen Gründen arbeitete Ihr Supervisand mit Ihnen unter Einzelsupervision?

Rangskala

- ☐ aus obligatorischen Gründen (z.B. Fachhochschulstud.) 48
- ☐ aus Gründen der Weiterbildung 49
- ☐ zur Verbesserung der Berufspraxis (eigenes Können) 50
- ☐ zur gezielten Veränderung des sozialen Feldes 51
- ☐ 52

20. Nahmen Sie zu Beginn der Ausbildung an, Defizite zu haben?

Nachfragen, was genau!

- ☐ im methodischen Handeln? 53
- ☐ im Theoretischen? 54
- ☐ Sonstiges? 55

Wie sehen Sie das heute?

21. Welchem Konfliktmodell für die Einzelsupervision entsprechen Sie eher?

- ☐ sozial-integratives Modell 56
- ☐ Konfrontationskonzept 57
- ☐ lernen, Kompromisse zu schließen 58
- ☐ Sonstiges 59

22. Stimmte die zeitliche Abfolge der Beratungsgespräche jeweils mit dem zeitlichen Ablauf der Feldarbeit überein?

Praxisfeld <-> Supervisand <-> Lernsupervisor <-> Lehrsupervisor (fachl. Begleiter)

- ☐ eher ja
- ☐ eher nein 60

23. Was sollte Ihrer Meinung nach hauptsächlich Gegenstand der Supervision sein?

Bitte gewichten!

- ☐ das Arbeitsfeld 1 2 3 4 5 6 61
- ☐ Methodik der Supervisanden 1 2 3 4 5 6 62
- ☐ Lernen des Supervisanden (z.B. Reflektionsfähigkeit) 1 2 3 4 5 6 63
- ☐ Supervisionsprozeß (feed b.) 1 2 3 4 5 6 64
- ☐ selbsterfahrene Sozialisation des Supervisanden 1 2 3 4 5 6 65
- ☐ Sonstiges 1 2 3 4 5 6 66

DN

Begründung nachfragen!

24. Würden Sie Supervision, hier insbesondere Einzelsupervision, als "Erwachsenen-Sozialisation"/ berufliche Sozialisation bezeichnen können?
für sich selbst (Supervisor) - für den Supervisand

Frei reden! Was ist "offen" für Sie?

(Offen = Empfindungen, Verhalten u. Einsichten, Einstellungen - eigene Werte - transparent machen u. zur Diskussion stellen)

25. Gab es im Verlaufe des Kurses für Sie Situationen offenen Feedbacks?

In welcher Form erfolgte das Feed-back?

	nein	hin und wieder	zunehmend öfter	systematisch	mündlich	schriftlich
Zwischen Ihnen u. Supervisand	67	68	69	70	71	72
Zw. Ihnen und Lehrsupervisor	73	74	75	76	77	78
Zw. Ihnen und Dozenten	79	80	81	82	83	84
Zw. Ihnen und Regionalgruppenleiter	85	86	87	88	89	90

26. Wenn Sie den gelaufenen Einzelsupervisionsprozeß in einem allgemeineren/abstrakteren Rahmen kurz auswertend fassen sollten, was waren dann diese Prozesse?

max. 2 Nennungen (Rangfolge)

- ☐ eher quasi-therapeutisch für den Supervisanden = über Bearbeitung seiner persönlichen wie beruflichen Konflikte; Verbesserung der Arbeit Supervisand - Feld - Problem? 91
- ☐ eher Einübungsmöglichkeit im Sinne der Vermittlung von methodischer Arbeit (Interventionseinübung, verbesserte Gesprächsführung, nach einer bestimmten Schule .....)? 92
- ☐ eher Theorie-Input - oder Aufnahme des theoretischen Ansatzes des Supervisanden? 93
  - ☐ Theorie - Praxisbezug 94
  - ☐ Praxis - Theoriebezug 95

ND

27. a) Welchem der folgenden theoretischen (wissenschaftlichen) Ansätze entspricht Ihr eigenes methodisches Handeln eher?

b) Welcher der Ansätze wurde im Kurs explizit behandelt?

angfolge

/

orlegen!

a)	b)			
☐	☐	der Lerntheorie und Verhaltensforschung	96	1o5
☐	☐	der Tiefenpsychologie und Psychoanalyse	97	1o6
☐	☐	der Kommunikationstheorie	98	1o7
☐	☐	der humanistischen Psychologie	99	1o8
☐	☐	den Methoden der Sozialarbeit	1oo	1o9
☐	☐	den Sozialisationstheorien (z.B. schichtenspezifisch)	1o1	11o
☐	☐	bestimmten Erziehungstheorien	1o2	111
☐	☐	den System-Theorien		
☐	☐	Gesellschaftswissenschaften	1o3	112
☐	☐	.....	1o4	113

Rangfolge

28. ~~Welche~~ Wo wurden Lerninhalte während des Kursgeschehens (Theorien, Erkenntnisse, Erfahrungen) waren für Sie bedeutsam in bezug auf die Einzelsupervision und für Ihr persönliches Lernen?

Lernen in der:

☐	Kursarbeit	114
☐	Regionalgruppe	115
☐	Mentorenarbeit	116

29. Supervision kann mehrere Funktionen haben. Bei der Beschreibung des funktionalen Aspektes geht z.B. "Strömbach" von folgender Grundannahme aus:

Methodisches Handeln ist eine Funktion der Veränderung!

Im folgenden sind die möglichen Funktionen von Supervision aufgeführt. Worin sehen Sie dabei die Schwerpunkte?

Was sagen Sie dazu?

Bitte gewichten! 3 Nennungen

Nachfragen: Was ist sinnvoll; ausreichend?

Vorlegen!

☐	Möglichkeit der Gewinnung von sinnvollen und ausreichenden Informationen	1	2	3	4	5	6	117
☐	Möglichkeit der Ziel- und Bedürfnisbestimmung	1	2	3	4	5	6	118

DN

☐	Veränderung ist durch geplantes und zielgerichtetes Handeln überhaupt möglich	1	2	3	4	5	6	119
☐	Es gibt verbindliche, mitteilbare und gemeinsame Werte	1	2	3	4	5	6	12o
☐	Es gibt eine Verständigung über den Grad der Nützlichkeit einer durchgeführten Aktion oder eines Prozeßablaufes	1	2	3	4	5	6	121
☐	Es gibt Grund zur Hoffnung, daß Selbstbestimmung, Humanität, Solidarität, unter Menschen wachsen	1	2	3	4	5	6	122
	Mögliche andere Funktionen, die Sie für wichtig halten:							
☐	.....	1	2	3	4	5	6	123
☐	.....	1	2	3	4	5	6	

3o. Sinngemäß erklärt Siegers:

"Die Praxisberatung geht von der Fähigkeit des Supervisors und des Supervisanden aus, seine Arbeit mit dem für seine Berufsausübung erforderlichen Grad der Autonomie zu leisten. Die Praxisberatung arbeitet auf diesen Zustand hin." (53)

d.h., daß er möglichst frei arbeiten kann.

Was fällt Ihnen dazu ein?

31. Ein weiteres Zitat von Siegers:

"In einem Lernprozeß auf reflexiver Ebene (wird) dazu (beigetragen), daß die Struktur einer Situation und des eigenen Funktionierens des Beratenden (als einem Teil dieser Struktur) umgeformt werden kann oder anders gesagt: Die Selbsteinsicht wird gefördert." (12o/121)

Was fällt Ihnen zu "Selbsteinsicht" ein?

Was fällt Ihnen hierzu ein?

32. Wollten Sie erreichen, daß Ihr Supervisand spezielle Handlungsstrategien entwickelt?

☐ Ja
☐ Nein
☐ Unentschieden

124

Begründung: .....

DN

32.a) Stellen die Handlungsstrategien für den Supervisanden eine Alternative zum bisherigen Vorgehen dar?

☐ Ja 125
☐ Nein
☐ Unentschieden

Begründung: .....

Was ist für Sie persönliche Stärke?

b) Wollten Sie die persönlichen Stärken fördern?

☐ Ja 126
☐ Nein
☐ Unentschieden

Begründung: ....

c) Weder a) noch b)

33. Was war und ist Ihnen von den Methoden der Einzelfallhilfe für die Einzelfallpraxisberatung wichtig?

34. Welches sind für Sie die wichtigsten methodischen Elemente der Praxisberatung in der Einzelsupervision/Einzelhilfe?

☐	Diagnose	1	2	3	4	5	6	127
☐	Behandlung/Prozeß der Fallarb.	1	2	3	4	5	6	128
☐	Reflektion	1	2	3	4	5	6	129
☐	Feedback	1	2	3	4	5	6	130
☐	Haltung	1	2	3	4	5	6	131
☐	Sonstiges	1	2	3	4	5	6	132

Bes. bei "Haltung" nachfragen, was darunter verstanden wird!

35. Ist die Bearbeitung von Abhängigkeiten über Feedback möglich?

☐ Ja
☐ Nein 133
☐ Unentschieden

Bitte Begründung: .....

36. In die"Praxisberatungs-Theorie" gehen verschiedene "Schulen" unterschiedlich je nach der Vorgehensweise des Beraters ein.

DN

Vorlegen!

Können Sie bitte sagen, welche der genannten theoretischen Ansätze von Ihnen vorrangig für die Supervision als Orientierungshilfe mit bedacht werden?

Nur gewichten, wenn angekreuzt bzw. etwas neu genannt wurde!

☐	Lernen durch Verstärken	1	2	3	4	5	6	134
☐	Lernen durch Imitation (Modellernen)	1	2	3	4	5	6	135
☐	Lernen durch Einsicht	1	2	3	4	5	6	136
☐	non-direktive oder klient-zentrierte Schule (Tausch) mehr Gesprächsführung	1	2	3	4	5	6	137
☐	Phänomenologische Richtung mehr Haltung z.B. Roger	1	2	3	4	5	6	138
☐	tiefenpsychologische Ansätze	1	2	3	4	5	6	139
☐	Sozialisationstheorie	1	2	3	4	5	6	140
	.....	1	2	3	4	5	6	

Schulen der Einzelfallhilfe:

☐	Ruth Bang	1	2	3	4	5	6	141
☐	Hollis	1	2	3	4	5	6	142
☐	Pearlman	1	2	3	4	5	6	143
☐	Towle	1	2	3	4	5	6	144
☐	.....	1	2	3	4	5	6	
☐	.....	1	2	3	4	5	6	
☐	Sonstige Schulen	1	2	3	4	5	6	145
☐	.....	1	2	3	4	5	6	

Warum?

37. Ein weiteres Zitat von Siegers:
"Praxisberatung hat mit der Ausführung von Arbeiten zu tun. Der Ausführung von Arbeiten liegen bestimmte Leitlinien zugrunde; sie (die Praxisberatung) ist letztlich die Realisierung dieser Leitgedanken: Indem sie sich mit dem Arbeitsaspekt befaßt, trägt Praxisberatung zur Verwirklichung dieser Leitgedanken bei."

a) Welche Leitgedanken möchten Sie verwirklichen helfen?

b) Können Sie das irgendwie festmachen, z.B. bei den Methoden, die Sie verwandt haben oder bei den Theorien, bei weiteren Techniken oder am Problemfeld selbst?

DN

38. a) Stimmen Sie einem Integrationsvermögen zu, wie Siegers es beschreibt (S. 21)?

- persönliche Art zu reagieren) persönlich
- objektive Kenntnisse) kreatives
- aktuelle Arbeitssituation) Integrations-
- subjektive Erfahrung) vermögen

☐ Ja
☐ Nein 146
☐ Unentschieden

b) Welche Kriterien sehen Sie als generell vorrangig an?

Rangfolge, alles gewichten!

Bitte die Punkte interpretieren lassen!

☐	Theoriekenntnisse	1	2	3	4	5	6	147
☐	Haltung	1	2	3	4	5	6	148
☐	aktuelle persönliche Situation des Supervisors	1	2	3	4	5	6	149
☐	frühere praktische Erfahrungen des Supervisors	1	2	3	4	5	6	150
☐	aktuelle persönliche Situation des Supervisanden	1	2	3	4	5	6	151
☐	frühere praktische Erfahrungen des Supervisanden	1	2	3	4	5	6	152
☐	Methodisches Können/ Fertigkeiten	1	2	3	4	5	6	153
☐	Infrage-stellen-können	1	2	3	4	5	6	154
☐	Sonstige	1	2	3	4	5	6	155

39. Vor Beginn der Ausbildung wurden Sie mit dem Brief vom 17.9.1974 zum 1. Kursabschnitt eingeladen.
Ihnen wurde damals mitgeteilt, "daß Sie sich eigentlich in zwei neue Rollen einüben sollen, und zwar in die des Kursteilnehmers und die des Supervisors."

a) Deckte sich Ihre damalige Vorstellung/Erwartung über Ihre Rolle als Kursteilnehmer mit den Lernbedingungen, die von der "Akademie ..... gesetzt und angeboten" wurden?

☐ Ja
☐ Nein
☐ Unentschieden 156

DN

b) Wie geschieht "Lernen im Kurs"?

c) Ist dieses Lernen für Sie "Modell" für Lernen in der Supervision?
(Kritik - Modifizierung - totale Änderung?)

☐ Ja
☐ Nein 157
☐ Unentschieden

vorlegen!

4o. Im Mai 1975 wurden Ihnen einige Literaturhinweise gegeben zu "Theoretische Grundlagen des Lernens".

a) das Lernkonzept von C.Rogers (humanistisches Lernkonzept)

b) Verhaltenslernen (behavioristisches Lernkonzept)

c) Attitüdenlernen (sozialpsychologisches Lernkonzept)

1. Frage:
Welche Lernkonzepte waren Ihnen vorher bekannt?

Ankreuzen!

☐ a) 158
☐ b) 159
☐ c) 160

Mit welchem Lernkonzept arbeiten Sie vorwiegend?

☐ a) 161
☐ b) 162
☐ c) 163
☐ d) Sonstiges 164

Warum? Begründung:

Bei der folgenden Frage soll sich der Interviewpartner für a), b) oder c) entscheiden!

Begriffe immer gut nachfragen, wie z.B. was ist methodisch zielgerichtet? - verantwortliches Handeln?

2. Frage:
Was strebten Sie als Supervisor an?

a) die Arbeit, das Berufssystem (Berufsethik, Normen, Methodensystem) ist Mittelpunkt. Kontrakte (Kontaktaufnahme), Diagnose, Behandlungsplan werden eingeübt. Der Supervisand lernt, die "ihm übertragene Aufgabe methodisch verantwortbar" zu erfüllen. 165

b) Gemeinsam wird überlegt, welche Theorien (....) Techniken (.....), Haltungen (.....) eingeübt werden. Die Kontraktabsprache wird kontrolliert. 166

DN

c) Gemeinsam wird nach Lernmöglichkeiten gesucht, Lernblockierungen ins Gespräch gebracht, entsprechend werden Inhalte angeboten.
Handeln - Erfahrung - Inhalte werden gleichermaßen integriert. Die Themen stammen nicht aus dem Methodiksystem. 167

41. In welchem Bereich besonders liegen Ihre Interessen als Supervisor?
Wo liegen Ihrer Meinung nach die Interessen der Dozenten?

S = ich selbst
DO = Doz. 1
DSch = Doz. 2

Vorlegen!

Bitte Methodisches, Fertigkeiten, Haltungen, interpretieren lassen!

								204-247
Im Inhaltlichen/Theoretischen	S	1	2	3	4	5	6	
	DO	1	2	3	4	5	6	
	DSch	1	2	3	4	5	6	
Im Methodischen	S	1	2	3	4	5	6	
	DO	1	2	3	4	5	6	
	DSch	1	2	3	4	5	6	
In Fertigkeiten/Sozialtechniken	S	1	2	3	4	5	6	
	DO	1	2	3	4	5	6	
	DSch	1	2	3	4	5	6	
Im Bereich der Haltungen	S	1	2	3	4	5	6	
	DO	1	2	3	4	5	6	
	DSch	1	2	3	4	5	6	
In Reflektionen/Bewußt-Machung	S	1	2	3	4	5	6	
	DO	1	2	3	4	5	6	
	DSch	1	2	3	4	5	6	
Sonstiges	S	1	2	3	4	5	6	
	DO	1	2	3	4	5	6	
	DSch	1	2	3	4	5	6	

42. Haben sich Ihre Interessen, Ziele, im Laufe der bisherigen Ausbildung geändert, weshalb Supervision praktiziert wird?

- ☐ Ja
- ☐ Nein
- ☐ Unentschieden

168

DN

43. In der Ausschreibung 1974 wird "Supervision ..... als eine Lernform charakterisiert ...., die
aktives
selbstinitiiertes
problemorientiertes
Lernen fördert."
Können Sie dieser Charakterisierung zustimmen?

☐ Ja
☐ Nein
☐ Unentschieden

169

Nachfragen!

Was ist für Sie:
aktiv?
selbstinitiiert?
problem-
orientiert?

44. a) "Supervision fordert die Auseinandersetzung mit Macht und Abhängigkeit."
Wieso? (Begründung, Rechtfertigung)

Haben Sie diese Funktion "zwingend" auch in Ihrer Einzelsupervisionspraxis erfahren?

☐ Ja
☐ Nein
☐ Unentschieden

170

b) Supervision ermutigt
1. die Entwicklung kollegialer Beziehungen
2. partnerschaftliches Teilen von Kompetenz.

Wieso? (Begründung, Rechtfertigung)

Haben Sie diese Funktion angestrebt?

☐ Ja
☐ Nein
☐ Unentschieden

171

Sehen Sie darin ein neues Modell beruflicher Kooperation?

☐ Ja
☐ Nein
☐ Unentschieden

172

45. "In einer Periode beschleunigter gesellschaftlicher Veränderung kann Supervision dazu beitragen, eigene und fremde Ziele und Strategien zu analysieren und den eigenen Einsatz im Hinblick auf Veränderung bewußt zu wählen."
Reflexion dazu!

erungen dazu
thalten!

Rangfolge!

DN

Auf welcher Ebene eher sollte Ihres Erachtens Einzelsupervision verändern?

☐ gesellschaftliche Ebene	1	2	3	4	5	6	173
☐ institutionelle Ebene	1	2	3	4	5	6	174
☐ kollegiale Ebene (Arbeitsteam)	1	2	3	4	5	6	175
☐ individuelle Ebene	1	2	3	4	5	6	176
☐ politische Ebene	1	2	3	4	5	6	177
☐ Sonstiges	1	2	3	4	5	6	178

a) Fühlen Sie sich in der Lage, durch die erfahrene Supervision Ihre eigenen Ziele/fremde Ziele zu analysieren?

☐ Ja
☐ Nein 179
☐ Unentschieden

b) Falls Sie "Veränderung" (auf welcher Ebene auch immer) als Aufgabe von Supervision sehen: Können Sie Ihre "Strategie" verdeutlichen?

c) Glauben Sie, daß Sie zur Analyse der Strategie Ihrer Supervisanden beitragen?

☐ Ja
☐ Nein
☐ Unentschieden 180

Können Sie dazu etwas sagen, allgemein oder Begriffe nennen (z.B. in bezug auf Gesprächsführung, Problemlösung usw.) z.B. aufgrund der individuellen Entwicklungsgeschichte?

46. Genügte das bisherige Lernangebot in bezug auf Einzelsupervision, um obige Ziele zu erreichen? (siehe a, b, c)

☐ Ja
☐ Nein 181
☐ Was müßte anders sein?
☐ Sonstiges

47. Welche, über Ihren Praxisbereich hinausgehenden Ziele ließen sich mit der Lernform Einzelsupervision anstreben?

links
3= sehr effektiv
2= effektiv
1= weniger effektiv
0= weder - noch
1= z.T. ineffektiv
2= ineffektiv
3= ganz ineffektiv

DN

48. Wie effektiv war für Sie der Kurs bezüglich der Einübung in:

- "auswertbare" Lernziele	3	2	1	o	1	2	3	182
- Erarbeitung einer Zielformulierung mit den Supervisanden	3	2	1	o	1	2	3	183
Analyse von Lernzielen bzgl. ihrer Bedeutsamkeit								
- als "theoretische Reflektion"	3	2	1	o	1	2	3	184
- als "eingeübt an konkreten Beispielen"	3	2	1	o	1	2	3	185
- als Analyse der Primärsozialisation	3	2	1	o	1	2	3	186

49. Die "Auseinandersetzung mit Lerntheorien und Lernkonzepten zur Verhaltensänderung und Einstellungsänderung (sollten) erfolgen, wodurch Erkenntnisse, sowohl für die Planung und Organisation des Lernens mit dem Supervisanden, als auch für das eigene Lernen gewonnen werden."

a) In welcher Form fand die Auseinandersetzung statt?

b) Mit welchen Theorien?

c) Was war Ihre wichtigste Erkenntnis in bezug auf Planung und Organisation des Lernens?

1. im Kurs

2. in bezug auf den Supervisanden

Vorlegen!

5o. Der 3. Kursabschnitt hatte lt. Ausschreibung von 1975 (S. 15) drei Schwerpunkte:

a) "Interventionsformen im Supervisionsprozeß,

b) Theoriebildung und Praxis von Gruppensupervision,

c) Supervision als wertorientiertes Handeln."

"Die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Gruppensupervision wird einen wesentlichen Raum einnehmen, da diese Lernform aus ökonomischen (mehrere Teilnehmer), wie auch aus lerntheoretischen und politischen Überlegungen (praxisorientiertes Lernen in der Gruppe) zunehmend an Bedeutung gewinnt."

Reden lassen!

Begründen

Fragen:

ND

Wurden Ihre Erwartungen erfüllt? —

☐ Ja

☐ Nein

☐ Unentschieden

187

Zu a) Welche der angebotenen Interventionsformen war Ihnen für die Supervisionspraxis wichtig?

Zu b) War Ihnen die Theoriebildung und Praxis von Gruppensupervision für die Einzelsupervision im Transfer eine Hilfe?

☐ Ja

☐ Nein

☐ Unentschieden

188

Zu c) Was scheint Ihnen zum Punkt "Supervision als wertorientiertes Handeln" wichtig?

- Welche Werte möchten Sie durch Ihr Handeln verwirklichen helfen?
- Welche Werte/Normen wurden für Sie bei den "Lehrenden" deutlich?

Wurden diese verbal transparent gemacht?

Machen Sie Ihre Wertvorstellungen und Normen in der Supervision explizit transparent bzw. streben Sie diese an?

siehe S.15 unter c)

- Stimmen Sie dem oben zitierten Abschnitt aus der Ausschreibung zu?
- Fühlen Sie sich entsprechend der "Ausschreibung" von 1974 bisher an der Lernplanung und Lerndurchführung beteiligt?

Geschah dies modellhaft in partnerschaftlicher Kooperation?

Geschah dies auf andere Weise?

☐ Ja

☐ Nein

☐ Unentschieden

189

Wurden Sie mit Lernangeboten überrascht?

☐ Ja

☐ Nein

☐ Unentschieden

190

Welche Lernangebote waren dies?

DN

Fanden Sie diese Lernangebote sinnvoll für die Einzelsupervision bzw. für Ihr persönliches Lernen?

- ☐ Ja
- ☐ Nein 191
- ☐ Unentschieden

51. In einem Paper (Überlegungen zu "Modellen von Supervision") teilten die Dozenten mit:
"Als ein Lernziel im Rahmen der Ausbildung zum Supervisor wählten wir:
Entwicklung einer eigenen Konzeption von Supervision und Befähigung, sie zu interpretieren und laufend kritisch zu überprüfen."

In dem genannten Papier wurden Ihnen "einige extreme Standpunkte" von Jac. van der Waals der Durchführung von Supervision dargestellt.

Frage:
Welches der 3 folgenden Modelle strebten Sie an?

- ☐ arbeitsorientiertes Modell 192
- ☐ inhaltsorientiertes Modell 193
- ☐ lernorientiertes Modell 194

keines von diesen Modellen, dann welches?

- ☐ 195

Nach welcher Modellorientierung wurde je eher gearbeitet?

	mehr arbeitsorientiert	mehr inhaltsor.	mehr lernorientiert	
Kursarbeit				196
Mentorenarbeit				197
Regionalgruppenarbeit				198
Eigene Supervision				199

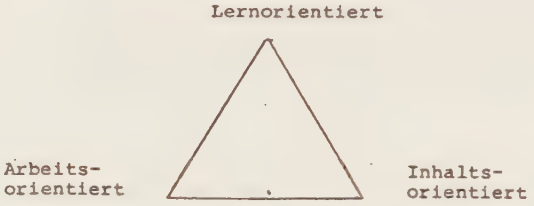
Es ist unwahrscheinlich, daß in der Praxis eines der drei Modelle in Reinkultur vorkommt.
An dem folgenden Modell läßt sich der eigene Standpunkt in Beziehung zu dem Genannten setzen, d.h. er wird auf einem Punkt der Linien oder im Raum des Dreiecks liegen.

Frage: Wie ist das gemeint? Haben Sie eine eigene Konzeption entwickelt?

Nachfragen, was Sie je unter den Modellen verstehen: Definition!

DN

Würden Sie nun versuchen, den Punkt im Dreieck oder auf den Dreieckslinien zu markieren, auf dem Sie sich während Ihrer Supervisionspraxis durchschnittlich befanden?



52. Haben Sie in der Einzelsupervision an existenziellen persönlichen Fragen des Supervisanden gearbeitet? Ja ☐ Nein ☐ Unentschieden ☐ 200
Spielte dabei die individuelle Entwicklungsgeschichte eine wichtige Rolle?
☐ Ja
☐ Nein 201
☐ Unentschieden

53. Ist eine Supervision mit einem Supervisor, der eine andere Weltanschauung hat, als der Supervisand, möglich?
☐ Ja
☐ Nein 202
☐ Unentschieden

Begründung:

54. Möchten Sie sonst noch etwas sagen, vielleicht kritischer, oder haben Sie allgemeine Verbesserungsvorschläge?

4. Haben Sie Ihre Einzelsupervisionsprozesse zur Verfügung gestellt?
Ja
Nein 203

Symbol bitte einzeichnen lassen!

5. Wenn ja, bitte Symbol angeben. .....

55. War das Interview für Sie:

- Eher aktivierend oder fühlten Sie sich mehr passiv?
- War das Interview informativ/nicht informativ?
- Hat dieses Interview Bedeutung für das weitere Lerngeschehen/keine Bedeutung?

FRAGEN AN DIE DOZENTEN - Zusatzfragen

Datum: _____

Zeit: _____

1. Haben Sie selbst innerhalb eines Supervisionsprozesses gearbeitet?
   - ☐ Ja
   - ☐ Nein

   Welcher Art?
   Wieviel Stunden etwa?
   Haben Sie eine Supervisorenausbildung?
   Durch welche Institution?
   Haben Sie selbst mit Supervisanden gearbeitet?
   Einzelsupervision/Gruppensupervision?

2. Berufsabschluß - Zusatzausbildung?

3. Zur Ausschreibung:
   Haben Sie an der Formulierung der Akademie-Ausschreibung für diesen Ausbildungsgang mitgearbeitet?
   Wer sonst noch?
   Können Sie zu den konzeptimanenten Zielsetzungen etwas aussagen: a) allgemein oder/und
   b) in bezug auf Supervisorenausbildung - Einzelsupervision

4. Wie oft trafen sich die Mentoren in der Akademie?
   Wie oft trafen sich die Regionalgruppenleiter, initiiert durch die Akademie?
   Trafen sich alle Lehrenden (Mentoren, Regionalgruppenleiter, Dozenten) zur gemeinsamen Absprache wie häufig?
   Wer initiierte dies?
   Finden Sie die Kooperation genügend?
   Wenn nein, wo liegt das Problem?

5. Welchen Sinn sollen Ihres Erachtens die schriftlichen Arbeiten haben?
   - Lernzielformulierung - Lernauswertung.

6. Womit sollte in der Praxis begonnen werden?
   Mit der Einzelsupervision - mit Gruppensupervision?
   Überließen Sie dies den Lernsupervisoren?
   Warum?

7. War der erste Teil der Ausbildung zum Supervisor abgestimmt auf die Arbeit Einzelsupervision oder mehr auf die Arbeit Gruppensupervision?
   Oder ergeben sich für Sie keine didaktischen Notwendigkeiten? - Begründung.

8. Als Information an die fachlichen Begleiter und Regionalgruppenleiter liegt ein Bericht vom 1. Kursabschnitt vor.
   - Wurden weitere kurz zusammenfassende Berichte gegeben?
   - Wie wurden die fachlichen Begleiter/Mentoren und Regionalgruppenleiter informiert?
   - War dies genügend?

9. Auf welcher Ebene haben Sie vorrangig gearbeitet?
   Inhaltsebene?
   Prozeßebene?
   - Mit welchen Theorien wurde vorrangig explizit implizit gearbeitet?
   - Prozeßebene: An welchen Phänomenen mußte vorrangig gearbeitet werden?

10. Waren für die Supervisionsberichte Gliederungspunkte/Reflektionspunkte angegeben?
    Wenn ja, in welcher Form und Art?

11. Wurden für die schriftlich vorzulegenden Arbeiten verbindlich Gliederungsschemata hinzugegeben?

Lernzielfindung	☐ Ja	☐ Nein
Auswertung	☐ Ja	☐ Nein
Regionalgruppenbericht	☐ Ja	☐ Nein
.....	☐ Ja	☐ Nein

War für die Supervisionsberichte Verbindliches angegeben?

12. Welches ist nach Ihrer Meinung ein erstrebenswertes Supervisionskonzept?

13. War Ihnen etwas als Lernziel vorrangig wichtig?

14. Welche Lernziele setzten Sie speziell für das Erlernen der Einzelsupervision?
Für das Erlernen von Gruppensupervision?

15. Würden Sie die Ausbildung heute anders konzipieren oder modifizieren?
Wenn ja, würden Sie dies bitte ausführen.

16. Was soll durch den Lehreinsatz der Mentoren erreicht werden?
Was soll durch die Regionalgruppen erreicht werden?
Ergänzen sich die beiden Formen oder heben sie sich voneinander ab?

17. Was heißt für Sie methodisches Handeln?

18. Hat Einzelsupervision eine politische Dimension und wird sie angestrebt?

19. "Strömbach" weist auf einige Schlüsselbegriffe der Supervision hin.
Was fällt Ihnen zu folgenden Begriffen ein:
- "Ich-Stärke" als Voraussetzung für die Ausbildung zum Supervisor?
- "Living-learning" ?
- Neutralität versus Parteinahme ?
- Organisation - Veränderung ?
- Selbststeuerung des Lernens?

Kurstyp III Neuausschreibung
Zusatzausbildung für Supervisoren

Supervision kann als eine Lernform charakterisiert werden, die aktives, selbstinitiiertes, problemorientiertes Lernen fördert und dadurch für den beruflichen Praktiker bedeutsames Lernen ermöglicht. Supervision fordert die Auseinandersetzung mit Macht und Abhängigkeit, sie ermutigt die Entwicklung kollegialer Beziehungen, ein partnerschaftliches Teilen von Kompetenz und damit neue Modelle beruflicher Kooperation.

In einer Periode beschleunigter gesellschaftlicher Veränderung kann Supervision dazu beitragen, eigene und fremde Ziele und Strategien zu analysieren und den eigenen Einsatz im Hinblick auf Veränderung bewußt zu wählen.

Aus den genannten Gründen fördern wir die Entwicklung von Supervision in verschiedenen Praxisfeldern, z. Zt. vor allem in der Sozialarbeit, Jugend- und Erwachsenenbildung, im pastoralen Bereich, durch die Ausbildung von Supervisoren und durch die Diskussion über die organisatorische Entwicklung von Supervision im Feld.

Zulassungsvoraussetzungen

Staatliche Anerkennung als Sozialarbeiter/Sozialpädagoge oder ein sozialwissenschaftlicher Universitätsabschluß; Nachweis über eine langfristige Ausbildung in methodischer Arbeit mit Einzelnen, Gruppen oder Gemeinwesen. Vielseitige mehrjährige berufliche Tätigkeit, eigene Praxis mit Supervision, einschließlich einer Auswertung dieser Lernerfahrung.

Kursdurchführung

Der Kurs dauert berufsbegleitend 1¾ Jahre und gliedert sich in fünf zweiwöchige Kursabschnitte, regionale Treffen, in Kleingruppen und 20 Doppelstunden fachliche Begleitung zur eigenen Tätigkeit als Supervisor.

Kursabschluß

Die Teilnehmer erweisen ihre Qualifikation durch das Erteilen von Supervision bzw. die Auswertung ihrer Tätigkeit mit den fachlichen Begleitern durch mehrere schriftliche Arbeiten und durch eine Auswertung ihres Lernprozesses in den verschiedenen Lerngruppen. Die Akademie spricht eine fachliche Anerkennung für die Tätigkeit als Supervisor aus.

Kurskosten

(siehe Kostenaufstellung am Ende des Prospekts)

Der Kurs ist nach dem Arbeitsförderungsgesetz anerkannt.

Nächster Kursbeginn – 30. September 1974

Nähere Informationen über Lernziele, Methodik, Didaktik und Kursorganisation erhalten Sie auf Anfrage.

Anmeldungen bis 15. 2. 1974

III Zusatzausbildung für Supervisoren

15

Laufender Kurs 1973/1975

Kurstyp II B „Methodisches Arbeiten in Gruppen und Gemeinwesen"

5. Kursabschnitt: 1.–12. April 1975

Geplanter sozialer Wandel wird mehr und mehr als einzig vernünftige Einstellung der Menschen zu ihrer kollektiven Zukunft begriffen. Die dazu notwendigen Strategien sind gleichzeitig auf die Veränderung von Menschen und auf die von sozialen Strukturen hin konzipiert. Dabei wird in diesem Kursabschnitt die Reflektion vor allem auf die ideologischen und ethischen Probleme von Veränderungsprozessen und der ihnen innewohnenden Bedeutung und Bewertung des Konfliktes zu richten sein.

6. Kursabschnitt: 16.–26. September 1975

Der letzte Kursabschnitt dient der Auswertung des Lernprozesses und der Planung der individuellen beruflichen Zukunft der Kursteilnehmer. Die im Laufe des Kurses angestrebte zunehmende Kompetenz jedes Teilnehmers soll mit Hilfe des feed-back der Gruppe für den einzelnen zu einem adäquaten Einsatz dieser Kompetenz in der beruflichen Praxis weitergeführt werden. Die Auswertung des Lernprozesses ist in Form von Erfahrungsaustausch und Fachgesprächen mit erfahrenen Sozialwissenschaftlern und Praktikern der Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit vorgesehen.
Nach erfolgtem Abschlußverfahren erhalten die Teilnehmer das Akademie-Diplom.

Laufender Kurs 1974/1976

Kurstyp III: Zusatzausbildung für Supervisoren

2. Kursabschnitt: 13.–24. Januar 1975

Zentrales Thema dieses Abschnitts wird die Planung von Lernprozessen mit Supervisanden und Supervisandengruppen sein.

Fragen der Formulierung von auswertbaren Lernzielen, der Erarbeitung einer Erndiagnose mit den Supervisanden und der Analyse von Lernzielen bezüglich ihrer Bedeutsamkeit werden theoretisch reflektiert und an konkreten Beispielen eingeübt.

Darüber hinaus wird eine Auseinandersetzung mit Lerntheorien und -Lernkonzepten zur Verhaltensänderung und Einstellungsänderung erfolgen, wodurch Erkenntnisse sowohl für die Planung und Organisation des Lernens mit dem Supervisanden als auch für das eigene Lernen gewonnen werden.

3. Kursabschnitt: 1.–12. September 1975

Dieser Abschnitt wird drei Schwerpunkte haben: a) Interventionsformen im SV-Prozeß b) Theoriebildung und Praxis von Gruppensupervision; c) Supervision als wertorientiertes Handeln. Die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Gruppensupervision wird einen wesentlichen Raum einnehmen, da diese Lernform aus ökonomischen (mehrere Teilnehmer) wie auch aus lerntheoretischen und politischen Überlegungen (praxisorientiertes Lernen in der Gruppe) zunehmend an Bedeutung gewinnt.

A k a d e m i e f ü r J u g e n d f r a g e n

44 Münster, Goldstraße 30

I.

Überlegungen zu "Modellen von Supervision"

Als ein Lernziel im Rahmen der Ausbildung zum Supervisor wählten wir

- Entwicklung einer eigenen Konzeption von Supervision und Befähigung, sie zu interpretieren und laufend kritisch zu überprüfen.

Wir möchten damit zum Ausdruck bringen, daß die Lernform "Supervision" von verschiedenen Leuten mit verschiedenen Standpunkten gebraucht wird. Darum erscheint es uns wichtig, daß jeder Supervisor sich darüber klar wird, was ihn zu dieser Tätigkeit motiviert, welche Schwerpunkte er in seine Supervisorentätigkeit setzt, welche Werte er dadurch implizit zu verwirklichen sucht. Wir glauben außerdem, daß diese Entwicklung einer eigenen Konzeption von Supervision ein fortdauernder Prozeß der Auseinandersetzung mit anderen Auffassungen ist. Zu diesem Prozeß sollen die folgenden Gedanken Anstoß geben. Sie sind einem Artikel von J. van der Waals über Lerninhalte in der Supervision entnommen, aus dem Buch Supervisie, Samsom Uitgeverij nv Alphen aan den Rijn 1972 (S. 107-132). Es handelt sich um eine freie Übersetzung einiger ausgewählter Passagen, die nur für den Kursgebrauch bestimmt ist.

I.

..... Supervision ist eine kulturelle Erscheinung. Wir verstehen sie als eine Tätigkeit im Bereich des agogischen Handelns. Für diesen Bereich ist es typisch, daß Werte eine besondere Rolle spielen. Je nach seinem Wertsystem wird daher ein Supervisor die eine oder andere Konzeption von Supervision bevorzugen.

Jeder, der über Supervision und ihre Lerninhalte denkt oder schreibt, scheint auf die ein oder andere Weise 6 Grundfragen, in denen Werte zum Ausdruck kommen, zu beantworten.

Diese 6 Fragen sind von unterschiedlicher Rangordnung.

Es geht etwa um folgendes:

1) Wie sehe ich das Verhältnis zwischen Beruf und Supervision?
2) Wie sehe ich das Verhältnis zwischen Handlungsmethode und Supervision?
3) Wie sehe ich das Verhältnis zwischen der aktuellen Berufsausübung durch den Praktiker einerseits und der Supervision andererseits?
4) Wie sehe ich das Verhältnis zwischen der Einrichtung (des Supervisanden) und der Supervision?
5) Wie sehe ich den Zusammenhang zwischen "Lernen" und Supervision?
6) Wie gehe ich um mit der "kritischen Dimension"?

1.) Wie sehe ich das Verhältnis zwischen Beruf und Supervision?

Sehe ich Supervision exklusiv an die Ausbildung für Sozialarbeit gebunden?

Das hätte folgende Konsequenzen

- der Supervisand setzt sich mit Lerninhalten der Sozialarbeiterausbildung auseinander und lernt sie in sein Handeln und in sein Reflexion zu integrieren,
- bei der Ausbildung für andere Berufe (z.B. Pfarrern, Lehrern) können wohl Lernmethoden verwendet werden, die eine gewisse Verwandtschaft mit Supervision aufweisen, aber der Name Supervisor ist fehl am Platz. Der Beruf des Sozialarbeiters ist der sog. archimedische Punkt für die Definition von Supervision. Als Lerninhalt, was brauchbar ist "für das Angebot von Hilfe für das soziale Funktionieren und zwar über das Medium des Umgangs mit einer sozialen Beziehung."

Ein anderer Standpunkt:

Supervision ist eine Lernform bei der Ausbildung für verschiedene Berufe. Sie dient der Integration einiger für den Beruf bedeutsamer Elemente in das berufliche Handeln und Reflektieren, jedoch nur insoweit, als es sich um den Umgang mit Beziehungen handelt, die den Anderen befähigen sollen, im sozialen Bereich zu funktionieren.

Der archimedische Punkt liegt in einem höheren Niveau der Abstraktion. Es gibt viele Berufe, wo der Erfolg des Praktikers mehr oder weniger davon abhängt, wie er mit dem Beziehungsaspekt seines Berufes umgeht. Wohl benutzen alle Berufe einen Beziehungsaspekt - es geht aber darum, inwieweit ein Beruf durch diesen Beziehungsaspekt gekennzeichnet wird. Dieser Beziehungsaspekt und zwar im ganzen Kontext des jeweiligen Berufs kann

Inhalt der Supervision sein und es scheint, daß Supervision als Lernform sich besonders dafür anbietet. Dann ist die Supervision des Sozialarbeiters nur ein Sonderfall - selbst wenn es Supervision in diesem Beruf zuerst gab. Supervision ist dann eine agogische Tätigkeit zwischen Supervisor und Supervisand, die in verschiedenen Berufen und Berufsausbildungen eingesetzt werden kann. Inhalte und ihre Funktion in der Supervision hängen dann von der jeweiligen beruflichen Situation ab.

2.) Wie sehe ich das Verhältnis zwischen Handlungsmethode und Supervision?

Man kann die Meinung vertreten, daß es in der Supervision darum geht, eine bestimmte sozial-agogische Methode, die einer bestimmten methodischen Schule (z.B. der diagnostischen Schule in der Sozialarbeit) zuzuordnen ist, einzuüben.

Andererseits könnte man sagen, daß es in der Supervision letztlich darauf ankommt, daß der Supervisand seine eigene "Methode des Handelns" (unter Berücksichtigung der professionellen Dimension) entdeckt und immer weiter entwickelt. Dazu können beispielhaft Elemente aus verschiedenen methodischen Richtungen mit der Praxis in Verbindung gebracht werden.

3.) Wie sehe ich das Verhältnis zwischen der aktuellen Berufsausübung des Praktikers und der Supervision?

Wie zentral steht die Arbeit, das berufliche Handeln des Praktikers = Supervisanden in der Supervision?

Spielen Handlungs- und Verhaltensalternativen eine große Rolle in der Supervision?

Oder wird jeweils das Handeln des Praktikers analysiert?

Dabei werden in der Supervision jeweils psychologische und soziologische Kategorien herangezogen.
Steht der handelnde Praktiker in der Supervision im Mittelpunkt der Betrachtung - oder liegt der Schwerpunkt darauf, jeweils die Situation zu erkennen, in der der Praktiker funktioniert.

Welche Fragen entdecke ich als Supervisor mit meiner Reaktionsweise, mit meinen Kenntnissen und Fertigkeiten, mit meinen Lebens- und Weltanschauungen in dem Material, das der Supervisand einbringt?

4.) Wie sehe ich das Verhältnis zwischen der Einrichtung des Supervisanden und der Supervision?

Bin ich der Meinung, daß Supervisor und Supervisand gemeinsam Verantwortung tragen für die gute Ausführung des Arbeitsauftrags, den der Supervisand von seiner Einrichtung erhalten hat?

Bin ich als Supervisor berufliche mitverantwortlich für die Behandlung, die den Klienten durch den Berufsanfänger angeboten wird?

Oder - habe ich als Supervisor nicht die oben geschilderte Doppelfunktion, sondern bin ich ausschließlich als Agoge im Hinblick auf den Supervisanden tätig, der sich darin einüben muß, als Berufstätiger Verantwortlichkeit zum Ausdruck zu bringen?

5.) Wie ist die Beziehung zwischen "menschlichem Lernen" und Supervision?

Geht es darum, daß der Supervisand ganz bestimmte, anweisbare Dinge lernt z.B. Elemente einer Methodik, um sie dann anzuwenden und in sein berufliches Handeln zu integrieren?

Finde ich als Supervisor, daß sich der Supervisand mit ganz bestimmten Inhalten in seinem beruflichen Dasein auseinandersetzen soll?

Oder meine ich, daß der eigentliche Focus des Lernens in der Supervision darin besteht, daß der Supervisand sein berufliches Integrationsvermögen an seiner eigenen Praxis entwickelt?

Und kommt es dann vielleicht weniger darauf an, an welchen Lerninhalten dies geschieht, sondern vielmehr, daß die Fähigkeit zu integrieren geübt wird?

Man könnte auch sagen, daß Supervisor und Supervisand immer 2 Ebenen des Lernens im Blick behalten: Lernen, aus dem Geschehenen Schlüsse zu ziehen für die nächste Intervention, und dies wiederum in dem Gesamtprozeß einer Übung des Lernvermögens zu sehen.
Der Supervisand lernt zunächst aus seinem eigenen Handeln, ist aber gleichzeitig fähig aus der Erfahrung anderer, die u.a. in Literatur ihren Niederschlag gefunden hat, zu lernen.

6.) Wie gehe ich mit der "kritischen Dimension" in der Supervision um?

Gehe ich von der Auffassung aus, daß z.B. für einen Berufsanfänger ganz bestimmte für die Ausbildung festgesetzte Lerninhalte der feste Ausgangspunkt in der Supervision sind und daß diese Inhalte einen normativen Charakter besitzen?

Dann richtet sich meine Kritik als Supervisor auf den Supervisanden, der erst noch das für den Beruf Nötige erlernen muß (ev. auch auf meine eigenen Schwächen als Supervisor).

Die kritische Funktion richtet sich also auf das funktionierende Subjekt, den Supervisanden, und nicht auf den Niederschlag von Erfahrungen in der Literatur oder das berufliche System mit seiner Methodik, seiner Theorie, seinen Verhaltensnormen.
Es ist aber möglich, die Kritik nicht nur auf die funktionierenden Subjekte, sondern mindestens ebenso stark auf alle sog. Objektivierungen zu richten.

In diesem Fall müßte sich der Supervisand bei seiner Praxis stets die wissenschaftskritische Frage stellen, ob z.B. die Untersuchungen, auf die er sich stützt, verlässig sind. Sind die Schlußfolgerungen solide? Manche wollen dabei in gleicher Weise die fundamentalen gesellschaftskritischen Fragen stellen. Erst dann kann der Supervisand wieder Fragen bezüglich seines Handelns beantworten.

Wozu dienen diese 6 Fragestellungen? Sie können dazu helfen, verschiedene Konfigurationen von Supervision aus diesen Elementen zu lernen und zu begründen, warum einer diese oder jene Auffassung von Supervision attraktiver, funktionaler, "echtere" Supervision findet.

Um dies zu verdeutlichen folgt nun die Beschreibung einiger Modelle.

Modelle von Supervision.

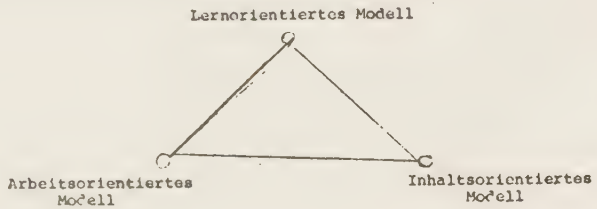
Hier werden nun einige extreme Standpunkte in ihrer Auswirkung auf die praktische Durchführung von Supervision dargestellt.

Es handelt sich um

1. ein arbeitsorientiertes Modell
2. ein inhaltsorientiertes Modell
3. ein lernorientiertes Modell.

Es ist unwahrscheinlich, daß in der Praxis eines dieser Modelle in Reinkultur vorkommt.

An dem folgenden Modell läßt sich der eigene Standpunkt in Beziehung zu der genannten setzen, d.h. er wird auf einem Punkt der Linien oder im Raum dieses Dreiecks liegen.



1.) Das arbeitsorientierte Modell.

Dieses Modell darf nicht mit Praxisanleitung verwechselt werden. Es geht im Wesentlichen darum, daß der Supervisand lernt, die ihm übertragenen Aufgaben in Übereinstimmung mit den beruflichen Normen gut oder besser zu verrichten.
Dabei spielen Funktion und Beruf eine Rolle.

Funktion: der Supervisand muß lernen in einer bestimmten Einrichtung, mit einem bestimmten Typ von Klienten, mit ihren besonderen Problemen, die ihm übertragene Aufgabe in methodisch verantwortbarer Weise zu erfüllen.

Beruf: die Kriterien für verantwortliches Handeln werden aus dem betreffenden Berufssystem abgeleitet (Berufsethik, Normen der Berufsorganisation, bestehendes Methodensystem). Die Arbeit ist Richtlinie und Schema für den Lernprozeß, einzelne Tätigkeiten werden eingeübt, z.B. Kontaktaufnahme, Diagnose, Behandlungsplan.

Der Supervisand lernt ein Muster von Arbeitsvollzügen - und insbesondere sein eigenes Funktionieren - gründlich kennen. Lerninhalte werden herangezogen nach dem Gesichtspunkt: Verrichtet der Supervisand die Arbeit gut? Lernt er dafür Verantwortung zu übernehmen? Was muß er in dieser Hinsicht noch besser verstehen?

Bei diesem Supervisionsmodell kommen Supervisor und Supervisand aus dem gleichen Beruf und übernehmen - in einer genauer zu umschreibenden Weise - gemeinsam die Verantwortung dafür, daß die Praxis gemäß den beruflichen Normen und Richtlinien der Einrichtung ausgeübt wird. Bei diesem Modell erscheinen die Forderungen in der Supervision und die Auswahl und zeitliche Folge von Lerninhalten in einer Ausbildungssituation gut miteinander abgestimmt.

Bei diesem Modell ist außerdem ein hohes Maß an Übereinstimmung in Auffassungen bei Einrichtung, Ausbildungsstätte, Supervisor und Supervisand nötig.

2.) Das inhaltsorientierte Modell.

Bei diesem Modell liegt der Richtpunkt nicht in der konkreten Praxis, sondern in einer Idee, in einem Denkschema. Es handelt sich z.B. um eine bestimmte Auffassung von beruflicher Tätigkeit, z.B. um eine Methodenrichtung (die Richtung sozialer Gruppenarbeit von G. Konopka, die Diagnostische Schule).

Supervisor und Supervisand richten sich nicht primär auf die zu verrichtende Tätigkeit aus, sondern überlegen, welche Einsichten einer bestimmten Schule beim Reflektieren und Handeln experimentiert, angewandt, eingeübt, integriert werden müssen, damit der Supervisand in verschiedenen Praxissituationen gemäß den Auffassungen dieser Schule methodisch verantwortet als professionelle Kraft auftreten kann.

Es werden bestimmte Gedankengänge eingeübt (z.B. Intervenieren in Gruppen nach Vinter, Case-work-Denken nach Hollis).
Methodikliteratur wird sorgfältig mit der Handlungsweise des Supervisanden in Verbindung gebracht. Der Supervisand muß einen bestimmten Umfang an Inhalten (z.B. Diagnose- u. Gesprächstechniken) zur Verfügung haben.

Der Supervisor kann auch am Anfang selbst Inhalte einbringen.
Beim Ausgangskontrakt für die Supervision muß geklärt werden, inwieweit sich Supervisor und Supervisand mit einer bestimmten Methodenauffassung identifizieren und sie konsequent einüben wollen.
Themen der Supervision werden dem System der Methodenschule entnommen, die kritische Funktion richtet sich nicht auf das System der Methode, sondern auf die ev. unzulängliche Anwendung dieser Methode durch den Supervisanden.
Das berufliche Handeln des Supervisanden steht im Mittelpunkt, immer unter dem Blickwinkel: Inwieweit handelt der Supervisand nach den Regeln "unserer" Schule? Hat er sich die entsprechenden Einstellungen zu eigen gemacht?

Die Normen werden dem Denksystem einer bestimmten Schule entnommen, die Beurteilung kann in einem Schema mit Plus- und Minuspunkten erfolgen.
Auch hier ist ein hohes Maß von Übereinstimmung zwischen Ausbildungsstätte, Einrichtung, Supervisor und Supervisand nötig, allerdings von anderer Art wie beim vorhergehenden Modell.

3.) Das lernorientierte Modell.

Dieses Modell hat keine festen Ausgangspunkte wie die beiden vorher beschriebenen, sondern geht von der Auffassung aus, daß der Supervisand in der Supervision einen Lernprozeß ganz eigener Art mitmacht, der ganz auf seine Person zugeschnitten ist.

Im Mittelpunkt steht das Lernen des Praktikers = Supervisanden im Hinblick auf sein Verhalten bei der Ausübung seiner Tätigkeit.
Es muß eine Übereinkunft erzielt werden, daß der Supervisand sowohl aus seiner eigenen Praxis, wie auch aus der Erfahrung anderer lernen will.
Der Nachdruck liegt darauf, daß der Supervisand jeweils die Elemente in seine Reflexion und Praxis integriert, die es ihm ermöglicht, verantwortlich zu handeln.

Welche Inhalte dabei zur Sprache kommen, hängt von der Reflexionsweise des Supervisanden und der Phase des Lernprozesses ab.
Worin bestehen seine Lernmöglichkeiten u. -blockierungen? Was macht ihm besondere Mühe?
Der Supervisor wird den Supervisanden laufend anregen auf Lerninhalte zurückzugreifen, die ihm beim Reflektieren seiner Praxis als Hintergrund dienen können.

Der Supervisand muß lernen seine Erfahrungen mit denen von anderen zu konfrontieren.
Stets geht es darum, daß der Supervisand eigenes Handeln, eigene Erfahrung sowie Inhalte und wissenschaftliche Konzepte im Hinblick auf eine im Lernprozeß entstandene Frage zu integrieren versucht. Bei diesem Modell müssen Supervisor und Supervisand nicht notwendigerweise den gleichen Beruf haben, denn der gemeinsame Punkt der Identifikation liegt nicht im Beruf oder in einer bestimmten "Schule", sondern im Lernprozeß des Supervisanden.
Beide müssen sich nach einer Betrachtung des Lernprozesses des Supervisanden zu einer Wahl von Themen für die Supervision entscheiden.
Die Themen stammen nicht aus einem Methodiksystem, sondern entspringen der gemeinsamen Beurteilung des Verhaltens des Supervisanden, z.B. er will lernen eine Situation besser zu analysieren, sich emotional mehr einzubringen in schwierigen Situationen, mehr indirekte Gesprächstechniken einzusetzen um weniger bedrohlich zu erscheinen etc.

Die kritische Dimension richtet sich auf die Frage, ob der Supervisand Fortschritte macht in seinem Bemühen um Integration. Bei diesem Modell ist eine weitgehende Übereinstimmung in Lernzielen zwischen Supervisor und Supervisand notwendig. Supervisor und Ausbildungsstätte einerseits und Einrichtung andererseits können sich relativ unabhängig voneinander bewegen.

(Der Verfasser schließt dann nach Überlegungen über die Funktion von Lerninhalten an.)

L. [redacted] 6.2.1975 1930-K-109

Frau K. - 6. Sitzung Supervision

Frau K. kam und begründete ihr etwas spätere Kommen. Ich erklärte, das könne bei mir auch mal vorkommen, wenn ich im Amt festgehalten würde. Sie fragte, wie es am JA gehe. Ich: es sei gerade noch etwas unklar gewesen mit einem Kollegen; Da müßte ich morgen erst einmal ein klärendes Gespräch führen. Sie: Machen Sie das immer noch? Ich: Ja, und das immer wieder von Neuem! Und ich berichtete, daß einer meiner Kollegen [redacted] unberechtigterweise von einer anderen Abtl. so unter Druck gesetzt worden sei, daß dieser nicht mehr fähig gewesen sei, sich bei einer nachfolgenden Teambesprechung in einer anderen Sache verbal einzubringen. Er sei verständlicherweise blokiert gewesen usw..

Nun berichtete Frau K. von ihrem Konflikt mit einer Mitarbeiterin am Vortag. Aus dem, was sie sagte, konnte ich entnehmen, daß sie nun resignierte und sich zurückziehen wollte. Es handelt sich um eine [redacted] ältere Mitarbeiterin, die in ihr u.a. die ehemalige Schülerin sieht und bei der sie sich durch komplementäre Interaktionen immer wieder als Unterlegene fühlt. Ich zeigte Frau K. die Möglichkeit auf, durch sofortiges feed-back die bisherigen, sich immer wieder holenden Kommunikationsabläufe zu durchbrechen usw.

Später, als ich spürte, daß sie hierzu nichts mehr weiter sagen wollte, fragte, ich, was wir heute weiter bearbeiten wollten.

Sie sagte, sie hätte keine Gesprächsberichte gemacht und auch an meinen Fragen(Lernzielerarbeitung) nicht weiter gearbeitet. Sie möchte vielmehr von T.G. berichten, Sie hatte mit ihm zwei Gesprächstermine. Beim ersten hätten sie zuerst richtig dikutiert. Dann hätte sie mit ihm eine Fortbildungsmaßnahme durch das AA besprochen und danach habe T.G. vin seiner Mutter berichtet. Sie habe nicht mehr geschriben; außerdem fühle er sich von ihr und von den Großeltern abgeschoben und seine Beziehungen zu seiner Mutter sien schon während seiner Kindheit frustierend gewesen.

Beim zweiten gespräch hätte sie mit T.G. über die Fortbildungsmaßnahme des AA. gesporchen, die aber nur für Jgdl. gilt. Sie habe sich nun an den *JGhelfer gewandt, damit T.G. doch noch berücksichtigt wird.

* Jugendhelfer

Gestern sei ein weiterer Gesprächstermin mit T.G. angesetzt worden; er sei aber - zum ersten Mal - nicht gekommen und habe keine Nachricht gegeben.
Wir sprachen noch über ihre Beziehung zu T.G. Frau K. fiel auf, daß jeweils die Gespräche von ihr eröffnet würden. T.G. würde darauf warten, daß sie anfängt. Das könne aber auch an ihr liegen. Wir sprachen über Gesprächspausen und inwieweit sie diese durchhalten könne.
Das sagte sie, ich hätte mal gesagt, daß sich die Sup.Beziehung auf die Klientenbeziehung auswirken könne. Sie würde nun überlegen, wie heute dieses Gespräch begonnen hätte. Sie wüßte das nicht mehr; bei Frau [redacted] in [redacted] hätte sie das immer gewußt.
Ich berichtete nun von dem Anfang und daß es ziemlich zwanglos begonnen habe. Sie hätte sehr bald von sich abgelenkt, in dem sie mich nach dem JA gefragt habe usw. Sie sagte, als ich von dem Kollegen berichtetm hätte , der durch andere Konflikte blokiert gewesen sei, wäre sie motiviert worden, von ihrem Mitarbeiterproblem zu sprechen. Und sie hätte sich so vorgenommen, davon nichts mehr zu bringen! Ich verbalisierte. Sie: ja. sie hätte bisher immer was von sich gebracht Ich besprach nur mit,ihr, daß
- sie die Sup. vermutlich für sich nicht optimal nutzen könne, wenn sie mit anderen, unausgesprochenen Problemen belastet sei und
- daß wir grundsätzlich abklären könnten, welche Themen sie in die Sup. einbringen wolle undkönne. Ich verwies auf das Kontraktgespräch, in dem sie beurfliche Probleme aus der Schule "nicht ausschließen" wollte, da sie sonst in der Klientenarbeit blokiert sein könnte. Sie bejahte das und sagte, heute seien wir mit der Arbeit mit T.G. nicht weiter gekommen Ich s tellte ihr frei, mit mir noch über T.G. zu sprechen. Sie sagte nichts. Ich verwies auf ihr letztes Protokoll vom 4.1.1975 und überlegte, ich hätte das eigentlich mit ihr heute noch besprechen wollen; wir hätten uns das letztens für heute vorgenommen. Sie: das sei eigentlich schade, aber sie hätte nicht mehr daran gedacht! Ich fragte, wie ich diese "Schade" verstehen könne. Es entstand nun eine für mich bemerkenswert lange Pause, in der ich schweigend durchhielt. Dann sagte sie, sie wüßte nicht, wie sie das gemeint hätte. Ich: in meiner Phantasie käme es mir vor, als hätte sie bedauert, daß nicht das besprochen worden sei, auf das ich einge-

stimmt gesen sei. Dies bestätigte sie nun, daß das wohl so von ihr gemeint sei.
Ich: es sei gut und für Sup. angemessen, daß das besprochen würde, was sie einbringen würde, was für sie dringend sei usw
Sie: ja, dadurch, daß sie heute ihren Mitarbeiterkonflikt Besprochen hätte, sei sie nun mehr motiviert, den Konflikt aufzuarbeiten als vorher.
Ich: wie sie das empfinden würde?
Sie: es sei ihr in dieser Sitzung klar geworden, daß sie mit diesem Problem noch nicht fertig sei, obwohl sie vorher gedacht habe, sie stehe darüber usw.

Ich sagte später, daß ich gern noch ihren Bericht mit ihr durcharbeiten würde, weil darin viel stecken würde, was besprechenswert sei. Auch könnten wir in der noch ausstehenden Lernzielerarbeitung noch überlegen, welche Schwerpunkte sie in der Sup. setzen wolle usw. und wie sie dazu stehen würde.
Ich schlug einen Zwischentermin in einer Woche vor.
Sie war einverstanden, denn es sei jetzt ja auch eine lange Pause gewesen.

Reflexion:

Nach dieser Sitzung tauchen bei mir viele Fragen auf:
- mir fiel schon zu Beginn auf, daß Frau K. von sich ab- und auf mich lenkte;
- als sie nach und nach von ihrem Mitarbeiterproblem sprach, fragte ich mich zunächst, ob sie die Zeit vertun wolle? Dann griff ich ein und problematisierte ihre Situation und versuchte, ihr Möglichkeiten weiterer Aktionen aufzuzeigen. ich hoffe, daß sie dadurch - wie sie mir auch später sagte- aus ihrer Resignation herausgekommen ist.
- als sie sagte, sie hätte bisher immer was von sich gebracht, hörte ich heraus, daß wohl sie, nicht aber ich bisher von sich einiges eingebracht habe. Ich war zunächst versucht, ihr das zu verdeutlichen, bin dann aber davon abgekommen. Später, als sie bedauerte, daß ich nicht dazu gekommen sei, ihren Bericht zu besprechen(worauf ich mich eingestimmt hatte habe ich meine Vermtung wohl ausgesprochen, dann aber rational und informierend für sie abgeklärt. Ich war in diser Sitzung einige Male versucht, im partnerschaftlichen wechselseitigem Austausch auch mein akutes Problem im JA einzubrin-

 112

gen, hielt mich dann aber zurück. Ich frage mich, was mache ich als Supervisor, wenn ich durch Probleme abgelenkt und blokiert bin, mich auf den Sden einzustellen?

- Ich habe absichtlich ihren Bericht und dessen Besprechung erwähnt, weil ich ihr Gesprächsverhalten, das sie in dem Bericht schildert, noch unbedingt mit ihr besprechen möchte. Auch wollte ich ihr verdeutlichen, daß ich iher Berichte für Besprechendwert halte. Ich möchte sie damit motivieren, wieder berichte zu schreiben.
- Möglichwrweise hat sie keine Berichte geschrieben, weil ich letztens nicht auf ihren Bericht eingegangen bin, sondern mit ihr die Bernzielformulierung vorbereitet habe. Das war ein Anliegen von mir, und nicht von ihr.
  Weicht sie einer weiteren Erarbeitung der Bernzielformulierung aus?

Beim nächsten Mal werde ich sie fragen, ob sie einverstanden ist, daß ich die Sitzung auf Band aufnehme. Ich habe das Bedürfnis, gezielter vorzugehen und mich mehr kontrollieren zu können.

Literaturverzeichnis

Acock, A.C., Martin, J.D., The under meresurement controversy: should ordinal data be treated as intervall? Sociology and Social research 58, 1974, p. 427 - 433.

Adorno, Th.W., 1971, zit. in: Geißler, Kh.A., Berufserziehung und kritische Kompetenz, München 1974, 28 - 9.

Akademie für Jugendfragen, Kursausschreibung und Kursprogramm einer Supervisorenausbildung, Münster 1974 - 76.

Albert, H., Wertfreiheit als methodisches Prinzip, E. Topitsch (Hrsg.), Logik der Sozialwissenschaften, Köln Berlin 1963, 181 - 210.

Austin, L.N., in: Caemmerer v., D., Praxisberatung (Supervision), Ein Quellenband, Freiburg 1970.

Bäuerle, W., Supervision in der Sozialpädagogik und Sozialarbeit, in: Neues Beginnen, 1969, 1.

Bang, R., Hilfe zur Selbsthilfe, München 1963.

Barkey, P., Supervision als Form praxisorientierter Beratung von Sozialarbeitern, in: Fiedler, P., Hörmann, G., (Hrsg.), Therapeutische Sozialarbeit, Sonderheft 2 der Mitteilungen der GVTe.V., Münster 1976, 95-105.

Berger, P.L., Luckmann, Th., Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt 1969.

Berl, F., Supervision, in: Sozialpädagogik, Jg. 15, Heft 1, Gütersloh 1973.

Bernsdorf, W. (Hrsg.), Wörterbuch der Soziologie, Bd. 3, Fischer 1972.

Berufsverband der Praxisberater (VPS), Satzung, Duisburg 1975.

Beugen van, M., Agogische Intervention, Planung und Strategie, Freiburg 1972.

Blankertz, H., Theorien und Modelle der Didaktik, München ^{7}1973.

Blinkert, B., Huppertz, N., Der Mythos der Supervision - Kritische Anmerkungen zu Anspruch und Wirklichkeit, in: Neue Praxis, Jg. 4, Heft 2, Neuwied 1974, 117 - 127.

Böttcher, H., Sozialpädagogik im Überblick, Freiburg 1975.

Bokelmann, H., Curriculumwissenschaft - Euphorie oder Innovation?, Sonderdruck in: Z. f. Päd., 19. Jg., 3, Weinheim Basel 1973, 454 - 474.

Bubner, R., Handlung, Sprache und Vernunft, Grundbegriffe praktischer Philosophie, Frankfurt 1976.

Bühler, Ch., Allen M., Einführung in die humanistische Psychologie, Stuttgart 1974.

Bülow, E., Kommunikative Ethik, Düsseldorf 1972.

Caemmerer, v. D., Praxisberatung (Supervision). Ein Quellenband, Freiburg 1970.

Cicourel, A.V., in: Röhrs, H., Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1971.

Clauss, G., Ebner H., Grundlagen der Statistik, Frankfurt 1970.

Cohn, R., Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems, in: Gruppendynamik, Heft 3, Stuttgart, 150 - 159.

Diakonische Akademie Stuttgart, Lehrgang: Supervisoren in der Heimerziehung, in: Informationen 14 der Diakonischen Akademie, 1972.

Encyclopedia of Social Work, 16, Issuc, Vol. II, National Association of Social Workers, New York 1971, 1494.

Erikson, E.H., Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1965.

Föllmer, M., Supervision in der amerikanischen Sozialarbeit, in: Neue Praxis, Jg. 7, Heft 1, Neuwied 1977, 4 - 17.

Freitag, E., Vorstellungen über abweichendes Verhalten in der Methodikliteratur der Sozialarbeit, Bielefeld 1971 (unveröffentlichte Dipl.-Arbeit, Soziologie).

Fricke, P., in: AFET (Allgemeiner Fürsorge-Erziehungstag) Mitgliederrundbrief, Nr. 1, Frankfurt 1976.

Garrett, A., Gesprächsführung, Grundsätze und Methoden, Schriftenreihe der Schweizerischen Vereinigung Sozialarbeitender, Heft 114, Gutenberg-Lachen, 1966.

Geißler, Kh.A., Berufserziehung und kritische Kompetenz, München 1974.

Haag, F., Krüger, H., Aktionsforschung, München 1972.

Haan, P.M., Hintergründe der amerikanischen Literatur zur Praxisberatung, betrachtet unter dem Gesichtspunkt der 'Praxisberatung als kooperativem Lehrprozeß' in: Siegers (Hrsg.), Freiburg 1974, 81 - 104.

Habermas, J., Luhmann, N., Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt 1971.

Habermas, J., Stichworte zur Theorie der Sozialisation, in: Habermas, Kultur und Kritik, Frankfurt 1973.

Ders., Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt 1970.

Hester, M.C., Der Lern- und Ausbildungsprozeß in der Praxisberatung, in: Caemmerer v., D. (Hrsg.), Praxisberatung (Supervision), Ein Quellenband, 80 - 98.

Hollis, F., Soziale Einzelhilfe als psychosoziale Behandlung, 1963, aus dem Amerikanischen übersetzt von Wyss-Paasche, H., Freiburg 1971.

Hondrich, K., Menschliche Bedürfnisse und soziale Steuerung, Hamburg 1975.

Hörmann, G., Gruppendynamik und Gruppenideologien. Zum Problem der sozialen Selbsterfahrung und des Soziopsychologismus, Diss., Universität Münster, 1976.

Huppertz, N., Supervision - Analyse eines problematischen Kapitels der Sozialarbeit, Neuwied 1975.

Josselyn, J.M., Die psychische und soziale Entwicklung des Kindes und ihre Probleme, Düsseldorf 1959.

Karberg, W., Soziale Einzelfallhilfe - Methode als Beeinflussungsinstrument, in: Otto, H.U., Schneider, S. (Hrsg.), Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. 2, Neuwied 1973, 147 - 168.

Kersting, H.J., Kommunikationssystem, Gruppensupervision, Aspekte eines Lernlehrverfahrens, Freiburg 1975.

Kilian, H., Zur Frage einer kritischen Praxis der Supervision und der Supervisorenausbildung, Supervisionskongreß a.d. Gesamthochschule Kassel 1976.

Klotz, R., Handwörterbuch der lateinischen Sprache, Bd. II, Graz 1963.

Koch, H., Entpolitisierung durch Beratung? Aspekte zur Begründung eines Verdachtes am Beispiel der Supervision, in: Neue Praxis, Jg. 5, Heft 3, 1975, 198.

Koch, L., Ist Mündigkeit operationalisierbar?, in: Pädagogische Rundschau, Jg. 26, Heft 6, Wuppertal 1972, 486.

Kraus, H. (Hrsg.), Casework in USA. Theorie und Praxis der Einzelhilfe, Frankfurt 1950.

Kroeger, M., Themenzentrierte Seelsorge, Stuttgart 1973.

Lander, H., Macht Supervision emanzipatorische Lernprozesse machbar? Macht/Gegenmacht und Partnerschaft als Didaktik in der Supervision, in: Der Sozialarbeiter, Heft 3, 1975, 2 - 10.

Langenscheidt's enzyklopädisches Wörterbuch der Englischen und Deutschen Sprache, Bd. II, Berlin 1963.

Langenscheidt's Taschenwörterbuch Englisch-Deutsch, Berlin 1975.

Leffers, C.J., Arbeitsmanuskript, Theorie- und Wertimplikationen der Partner-zentrierten Gesprächsführung, 1976.

Lienert, G.A., Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik, Bd. I, Meisenheim 1974.

Lorenzer, A., Gesellschaftskritik im Deutungsprozeß, Supervisionskongreß a.d. Gesamthochschule Kassel 1976.

Lorenzer, P., Schwemmer, O., Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie, Mannheim, Wien, Zürich 1973.

Mager, R.S., Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1971.

Malinowski, P., Darstellung und soziologische Analyse der pragmatischen Theorien bei der Polizei, in: Manuskript Brusten M., Universität Bielefeld, 1971.

Matthes, J., Individualisierende oder strukturbezogene Sozialarbeit, in: Neue Praxis, Jg. 2, Neuwied 1972, 251 - 253.

Ders., Kirchliche Soziallehre als Wissenssystem, in: Dialog, Jg. 2, Wien, 102 - 112.

Mayntz, R., Holm, K., Hübner, P., Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Köln 1969.

Mead, J.H., Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt ^{2}1973.

Melzer, G., Praxisanleitung, Praxisberatung und Konsultation, in: Soziale Arbeit, 1968, Heft 12, 531 - 539.

Merton, R.K., Sozialstruktur und Anomie, in: Sack, F., König, R., Kriminalsoziologie, Frankfurt 1968.

Meyer, H.L., Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Frankfurt 1974.

Mollenhauer, K., Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972.

Narr, W.D., Naschold, F., Theorie der Demokratie, Stuttgart 1971.

Nicholds, E., Praxis sozialer Einzelhilfe, 1966 aus dem Amerikanischen übersetzt von Maas, A., Freiburg 1970.

Nie, N.H. / Hull, C.H., Jenkins, J.G., Steinbrenner, K., Bent, D.H., Statistical Package for the social science (SPSS), Second ed. New York, Mc Brow Hill 1975 (T-Testprogramme wurden erstellt durch Tuccy, James, 267 - 275, F-Werte werden zum Vergleich der Varianten im T-Test zum Ausdruck gebracht).

Parow, E., Die Dialektik des symbolischen Austauschs, Frankfurt 1973.

Pastorfer, J., Praxisberatung in Heimen, Freiburg 1975.

Peters, H., Moderne Fürsorge und ihre Legitimation. Eine soziologische Analyse der Sozialarbeit, Köln 1968.

Ders., Die politische Funktionslosigkeit der Sozialarbeit und die pathologische Definition ihrer Adressaten, in: Otto, H.U., Schneider, S. (Hrsg.), Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. 1, Neuwied 1973, 151 - 166.

Pettes, D.E., Supervision in der Sozialarbeit, Anleitung von Studenten und Praxisberatung von Mitarbeitern, Freiburg 1971.

Peukert, H., Wissenschaftstheorie - Handlungstheorie - Fundamentale Theologie, Düsseldorf 1976.

Pressel, A., Sozialisation, in: Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1970, 124 - 151.

Richmond, M., Social Diagnosis, Russell Sage Foundation, New York 1917.

Rietsert, J., Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung, Frankfurt 1972.

Ders., Vorbemerkungen zu Siegfried Kracauer, "The Challenge of Qualitative Content Analysis", in: Ästhetik und Kommunikation, Jg. 3, Heft 7, Frankfurt 1972, 49 - 52.

Röhrs, H., Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1971.

Rogers, C.R., Client-centered therapy, Boston 1951.

Ders., The process equation of psychotherapy. Amer. J. Psychotherapy, 1961.

Schmidt, H.D., Brunner, E.J., Schmidt-Mummendey, A., Soziale Einstellungen, 1975.

Schneider, M., Neurose und Klassenkampf, 1973.

Schrader, A., Einführung in die empirische Sozialforschung, Stuttgart 1971.

Seemann, J., Perspectives in client centered therapy in: Wolman, B.B., (Ed.): Handbook of clinical Psychology, NY 1965.

Sieger, F., Praxisberatung in der Diskussion, Freiburg 1974.

Siegrist, J., Das Consens-Modell. Studien zur Interaktionstheorie und zur kognitiven Sozialisation, Stuttgart 1970.

Smalley, R.E., Praxisorientierte Theorie der Sozialarbeit, Weinheim 1974.

Stegeren, v.W., Gruppenpraxisberatung, in: Siegers, F., (Hrsg.) Praxisberatung in der Diskussion, Freiburg 1974, 164 - 180.

Strömbach, R., Fricke, P., Koch, H.B., Supervision, Nürnberg 1975.

Tausch, R., Tausch, A.M., Fittkau, Merkmalszusammenhänge der verbalen Interaktion und kritische Überprüfung typologischer Verhaltenskonzepte, in: Experimentell angewandte Psychologie 14, 1967, 522 - 541.

Tausch, R., Gesprächspsychotherapie, Göttingen 1970.

Towle, Ch., Social Work: Cause and Function, in: Social Work 42, Okt. 1961.

Waals van der, Jac., Die Frage nach dem Lehrinhalt, in: Siegers, F. (Hrsg.), Praxisberatung in der Diskussion, Freiburg 1974, 123 - 151.

Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D., Menschliche Kommunikation, Stuttgart ²1972.

Wilhelm, J., Einige Gedanken zum Verständnis von Supervision in Theorie und Praxis, in: Neue Praxis, Jg.5, Heft 2, 1975, 133 - 142.

Wittenberger, G., Neutralität oder Parteilichkeit in der Supervision, in: Neue Praxis, Jg. 4, Heft 4, Neuwied 1974, 339 - 343.

Zier, H.J., Diskussion der Praxisberatung, in: Siegers, F., (Hrsg.), Praxisberatung in der Diskussion, Freiburg 1974, 16 -39.

Zimpel, G., Selbstbestimmung oder Akklamation - Politische Teilnahme an der bürgerlichen Demokratietheorie, Stuttgart 1972.

Inhaltsverzeichnis Band II

	Seite
1. Tabellen der statistischen Daten und Ergebnisse	
a) Darstellung nach der laufenden Numerierung im Fragebogen: FN 1 - 55 DN 1 - 247	1
b) Tabelle zu Abb. 5; 8; 9 (Vergleichende Darstellung zu FN 23; 34; 51,2; 40,2)	57
c) Tabelle der zusammengefaßten Daten zu 'Reflexionsvariablen'	58
2. Prüfstatistik	
a) Gewichtungsaufgaben: Mittelwerte, Standartabweichung, Variance	59
b) Korrigierte Mittelwerte	113
c) Darstellung der prüfstatistisch erfaßten Daten:	
F-Test; T-Test; U-Test	116
Chi^2-Test zu FN 28	140
Rangvarianzanalyse nach Friedman	141
T-Test - Produkt-Moment-Korrelation zu FN 23; 34	142
3. Tabelle: Auflistung der Fragen (FN) nach Fragetypen	145

FN = Fragenummer
DN = Datennummer

Berufsdaten

Frage 1: Wieviel Einzelsupervisionen haben Sie erteilt ?

Lernsupervisoren N-2o

DN 1 abgeschlossene Einzelsupervisionen

Anzahl	f	%		
o	1	5		
1	5	25		95%
2	1o	5o		
3	3	15	75%	
4	1	5		

DN 2 laufende Einzelsupervisionen (N-19)

o	5	26	
1	7	37	
2	4	21	74%
3	3	16	

Frage 2: Wieviel Gruppensupervisionen haben Sie erteilt?

Lernsupervisoren N-2o

DN 3 abgeschlossene Gruppensupervisionen

Anzahl	f	%	
o	13	65	
1	4	2o	
2	2	1o	35%
3	1	5	

DN 4 laufende Gruppensupervisionen

o	5	25
1	8	4o
2	4	2o
3	2	1o
4	1	5

Frage 3: Womit haben Sie begonnen?

DN 5 Lernsupervisoren

	f	%
mit Einzelsupervision	16	8o
mit Gruppensupervision	4	2o

Sozialdaten

Frage 6: Alter

DN

Altersklasse		Ls		Lhs		Reg		Doz		Gesamt	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	2o-3o J	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
2	3o-4o J	11	55	4	33	o	o	1	5o	16	42
3	4o-5o J	7	35	6	5o	3	75	1	5o	17	45
4	5o-6o J	2	1o	2	17	1	25	o		5	13
ZUSAMMEN N		2o	1oo	12	1oo	4	1oo	2	1oo	38	1oo

Frage 7: Geschlecht

DN 7

Geschlecht	Ls		Lhs		Reg		Doz		Gesamt	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
männlich	9	45	6	5o	1	25	1	5o	17	45
weiblich	11	55	6	5o	3	75	1	5o	21	55
zusammen N	2o	1oo	12	1oo	4	1oo	2	1oo	38	1oo

Frage 8: Berufabschluß

DN 8

Berufabschluß	Ls		Lhs		Reg		Doz		Gesamt	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Soz.arbeiter Soz.pädagoge	13	65	9	75	2	5o	-	-	24	63
2. Humanwiss. Abschluß[1)]	6	3o	2	17	2	5o	2	1oo	12	32
3. Pastoral-assistent	1	5	-	-	-	-	-	-	1	3
4. Lehrer	-	-	1	8	-	-	-	-	1	3
ZUSAMMEN N	2o	1oo	12	1oo	4	1oo	2	1oo	38	1oo

1) Dipl.-Pädagoge
Dipl.-Theologe
Dipl.-Psychologe

Frage 9: Mit wem haben Sie in der Dyade gearbeitet?

	Anzahl der Supervisan.	f	%	
DN 9 Berufsanfänger N-2o	o	1o	5o	
	1	9	45	} 5o%
	2	1	5	
DN 1o Studenten N-2o	o	12	6o	
	1	8	4o	→ 4o%
DN 11 Erfahr.Berufskraft N-2o	o	3	15	
	1	11	55	} 85%
	2	6	3o	
DN 12 Sonstige N-2o	o	17	85	
	1	3	15	→ 15%

Der Supervisand ist tätig in:

Die Ls antworteten:

DN 13 a) Soziale Einzelhilfe Familienhilfe N-2o	o	6	3o	
	1	11	55	} 7o%
	2	3	15	
DN 14 b) Erwachsenenbildung N-2o	o	12	6o	
	1	6	3o	} 4o%
	2	2	1o	
DN 15 c) Pastorale Arbeit N-2o	o	14	7o	
	1	5	25	} 3o%
	2	1	5	
DN 16 d) Sonstiges	o	1o	5o	
	1	1o	5o	→ 5o%

Der Lernsupervisor ist tätig in:

Die Lhs antworteten:

DN 13 a)	o	5	42	
	1	7	58	→ 58%
DN 14 b)	o	7	58	
	1	4	33	} 41%
	2	1	8	
DN 15 c)	o	8	67	
	1	4	33	→ 33%
DN 16 d)	o	1o	83	
	1	1	8	} 16%
	2	1	8	

Frage 10:

Kommen Sie aus dem gleichen Berufsfeld - der gleichen Institution?

(Für Lernsupervisoren: "wie Ihr Supervisand",
für Lehrsupervisoren: "wie Ihr Lernsupervisor")

DN		Lern-supervisor N - 20		Lehr-supervisor N - 12	
		f	%	f	%
DN 17	Gleiches Berufsfeld wie Supervisand	14	70	4	30
DN 18	Gleiche Institution wie Supervisand	9	45	0	
DN 19	Trifft beides nicht zu	12	60	9	75

Frage 14 - DN 20:

Wie sehen Sie das Verhältnis zwischen Handlungsmethode und Supervision?

DN 20	Ls N - 20						Lhs N - 12						alle lehr. Supervisoren N - 18					
	ja		nein		k.A.		ja		nein		k.A.		ja		nein		k.A.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DN 20 a Bestimmte sozial-agogische Methode	1	5	19	95	-	-	1	8	11	92	-	-	1	6	17	94	-	-
DN 20 b Eigene Methode des Handelns entdecken	19	95	1	5	-	-	11	92	1	8	-	-	17	94	1	6	-	-

Frage 15 Während der bisherigen Ausbildung wurden Ihnen von seiten
DN 21 -33 der Dozenten verschiedene Papiere theoretischen Inhalts zum persönlichen Studium übergeben.

a) Welche theoretischen Inputs waren oder sind Ihnen als Erkenntnis direkt für das Einzelsupervisionsgeschehen von Bedeutung?

b) Was war von der angegebenen Literatur für Sie bedeutsam?

Nur LERN N-2o		angekreuzt	Rang
DN 21	entfällt		
DN 22	Der typische Aufbau einer Organisation bzw. Instutition	5 = 25%	7.
DN 23	Der Sozialarbeiter (Fotokopie aus einer Zeitschrift: Macht Supervision emanzipatorische Lernprozesse machbar? von H. Lander)	4 = 2o%	8.
DN 24	Attitüden - Attitüdenänderung (B.Oberhoff)	3 = 15%	9.
DN 25	Abwehrmechanismen	6 = 3o%	6.
DN 26	Die Theorie der kognitiven Dissonanz (Festinger)	5 = 25%	7.
DN 27	Arbeitsmanuskript von E. Knieschewski	6 = 3o%	6.
DN 28	Auswertung von Lernveranstaltungen (B.Oberhoff)	8 = 4o%	5.
DN 29	Überlegungen zu Modellen von Supervision (Schönhuber)	19 = 95%	1.
DN 3o	Supervision (Definitionen) hehört zu DN 29 (Schönhuber)	9 = 45%	4.
DN 31	Was können Sie aus Ihren bisherigen Supervisionserfahrungen gebrauchen für Ihre Tätigkeit als Supervisor	1 = 5%	11.
DN 32	Lehren und Lernen (Rogers)	15 = 75%	2.
DN 33	Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung	14 = 7o%	3.
DN 34	Sonstiges	2 = 1o%	1o.

Frage 16: "Haben Sie beim interaktiven Geschehen des Supervisionsprozesses darauf geachtet, daß bestimmte Grundelemente während des Gesprächs berücksichtigt werden, oder haben Sie das Gespräch "frei kommen lassen"?

		f	%
DN 34	Gespräch frei kommen lassen	15	75
DN 35	Grundelemente (Feld/Fall)	14	7o
DN 36	Methodik im Supervisionsprozeß	4	2o
DN 37	a) Sozialisation des Supervisanden b) eigene Sozialisation	3	15

Frage 17

Wie effektiv war für Sie innerhalb des Kurses das Lernen in folgenden Bereichen?

Effektivität der unterschiedenen Lernprozesse

		$\bar{x}$	S	$6-\bar{x}$
DN 38	Regionalgruppe	2.85	o.988	3.15
DN 39	Mentorengruppe	1.5o	o.688	4.5o
DN 4o	Kursarbeit	2.9o	o.968	3.1o
DN 41	2.Kursabschnitt	2.9o	o.968	3.1o
DN 42	Supervision selbst	1.55	o.826	4.45
DN 43	Theoretische Impulse	3.75	o.851	2.25

Frage 20:

Nahmen Sie zu Beginn der Ausbildung an, Defizite zu haben?

Ls	ja		nein		unentsch.	
	f	%	f	%	f	%
DN 53 Im methodischen Handeln?	14	70	6	30	-	
DN 54 Im Theoretischen?	14	70	6	30	-	
DN 55 Sonstiges?	6	30	14	70	-	

Frage 21 - DN 56-59

Welchem Konfliktmodell für die Einzelsupervision entsprechen Sie eher?
(Gezählt werden die Ja-Antworten für 3 Gruppen: Ls N-20
Lhs N-12
alle lehrenden Supervisoren N-18

DN	Ls N-20		Lhs N-12		alle lehrenden Superv. N-18	
	f	%	f	%	f	%
DN 56 Sozial-integratives Modell	13	65	8	67	11	61
DN 57 Konfrontationskonzept	8	4o	8	67	12	67
DN 58 Lernen, Kompromisse zu schließen	2	1o	3	25	6	33
DN 59 Sonstiges	2	1o	1	8	2	11

Frage 23: Was sollte Ihrer Meinung nach hauptsächlich Gegenstand der Supervision sein? (N-38)

	DN 61	DN 62	DN 63	DN 64	DN 65
$\bar{x}$	2.oo	3.1O	1.18	2.o5	2.68
$6-\bar{x}$	4.oo	2.8O	4.82	3.95	3.32

Frage 34: Welches sind Für Sie die wichtigsten methodischen Prinzipien der Praxisberatung in der Einzelsupervision? (N-38)

	DN 127	DN 128	DN 129	DN 13o	DN 131
$\bar{x}$	2.26	2.o5	1.37	1.42	1.37
$6-\bar{x}$	3.74	3.95	4.63	4.58	4.63

Gegenüberstellung der Blockdiagramme von Frage 23 und Frage 34
der beiden Gruppen: Lernsupervisoren N-2o
Lehrsupervisoren N-12
N-32

Frage 23 $x=6-\bar{x}$

	DN 61	DN 62	DN 63	DN 64	DN 65
Ls	3.8o	2.65	4.8o	4.o5	2.7o
Lhs	4.17	3.92	5.oo	3.67	3.67

Frage 34 $x=6-\bar{x}$

	DN 127	DN 128	DN 129	DN 13o	DN 131
Ls	3.65	3.65	4.5o	4.45	4.45
Lhs	4.17	4.42	4.75	4.83	4.83

Mittelwertvergleiche (t-Test)

Lernsupervisoren vs. Lehrsupervisoren zu Frage 23

"Gegenstand von Supervision"

	Arbeitsfeld	Gruppe	N	Mittel-wert	Standard-abw.	t	df	p
61	Arbeitsfeld	Ls Lhs	2o 12	2.2o 1.83	o.83 1.27	o.99	3o	o.33o
62	Methodik (Supervs.)	Ls Lhs	2o 12	3.35 2.o8	o.88 1.16	3.5o	3o	o.oo1
63	Lernen Reflexion	Ls Lhs	2o 12	1.2o 1.oo	o.41 o.oo	1.68	3o	o.1o4
64	Supervis.-prozeß	Ls Lhs	2o 12	1.95 2.33	o.76 o.65	1.46	3o	o.156
65	Selbsterf. Soz.d.Supvs.	Ls Lhs	2o 12	3.1o 2.33	1.25 1.56	1.53	3o	o.136

Mittelwertvergleiche zur Frage 23 - abhängiger t-Test

	N	Mittel-wert	Standard-abw.	Diff.	Standard-abw.	t	df	p
61 Arbeitsfeld	32	2.06	1.01	-0.03	1.20	-0.15	31	0.884
vs								
64 Supervs.proz. feedback		2.09	0.73					
62 Methodik	32	2.88	1.16	0.78	1.45	3.04	31	0.005
vs								
64 feedback		2.09	0.73					
63 Lernen Reflex.	32	1.13	0.34	-0.17	0.70	-7.89	31	0.000
vs								
64 feedback		2.09	0.73					
61 Arbeitsfeld	32	2.06	1.01	-0.75	1.74	-2.44	31	0.021
vs								
65 Sozialisation		2.81	1.40					
62 Methodik	32	2.88	1.16	0.06	1.52	0.23	31	0.818
vs								
65 Sozialisation		2.81	1.40					
63 Reflexion	32	1.13	0.34	-1.69	1.45	-6.60	31	0.000
vs								
65 Sozialisation		2.81	1.40					

Frage 25:

Gab es Situationen offenen Feedbacks?

DN		nein	hin und wieder	zunehmend öfter	systematisch	mündlich	schriftlich
67-72	Ls ⟷ Supvd.	0	3 = 15 %	13 = 65 %	6 = 30 %	20 = 100 %	10 = 50 %
	Fremdeinschätzung durch Ls	0	2 = 17 %	9 = 75 %	1 = 8 %	11 = 92 %	5 = 42 %
73-78	Ls ⟶ Lhs	1 = 5%	3 = 15 %	5 = 25 %	13 = 95 %	19 = 95 %	9 = 45 %
	Ls ⟵ Lhs	0	2 = 17 %	8 = 67 %	3 = 25 %	12 = 100 %	6 = 50 %
79-84	Ls ⟶ Doz	1 = 5%	15 = 75 %	3 = 15 %	3 = 15 %	16 = 80 %	5 = 25 %
	Ls ⟵ Doz	0	2 = 100 %	0	0	1 = 50 %	0
85-90	Ls ⟶ Reg	2 =1o%	8 = 40 %	3 = 15 %	7 = 35 %	16 = 80 %	2 = 10 %
	Ls ⟵ Reg	0	0	4 = 100 %	1 = 25 %	4 = 100 %	0

Frage 26

Wenn Sie den gelaufenen Einzelsupervisionsprozeß in einem allgemeinen/abstrakteren Rahmen kurz auswertend fassen sollten, was waren dann diese Prozesse?

Ls	Nein		1.Stelle		2.Stelle		3.Stelle	
	f	%	f	%	f	%	f	%
DN 91 quasi-therapeutisch	3	15	12	6o	5	25	o	
DN 92 Einübungsmöglichkeit	5	25	8	4o	7	35	o	
DN 93 Theorie-Input	15	75	o		5	25	o	
DN 94 - Theorie Input Theorie - Praxisbezug	19	95	o		o		1	5
DN 95 - Theorie-Input Praxis - Theoriebezug	16	8o	o		o		4	2o
Lhs								
DN 91 quasi-therapeutisch	4	33	5	4o	3	25	o	
DN 92 Einübungsmöglichkeit	2	17	5	42	4	33	1	8
DN 93 Theorie-Input	7	58	2	17	3	25	o	
DN 94 - Theorie-Input Theorie - Praxisbezug	12	1oo	o		o		o	
DN 95 - Theorie-Input Praxis-Theoriebezug	11	92	o		o		1	8
alle lehrenden Supervisoren								
DN 91 quasi-therapeutisch	4	22	8	44	6	33	o	
DN 92 Einübungsmöglichkeit	6	33	6	33	5	28	1	6
DN 93 Theorie-Input	12	67	3	17	3	17	o	
DN 94 - THeorie-Input Theorie-Praxisbezug	18	1oo	o		o		o	
DN 95 - Theorie-Input Praxis-Theoriebezug	14	78	2	11	2	11	o	

~~222~~

Frage 27: Welchem der folgenden theoretischen (wissenschaftl.) Ansätze entspricht Ihr eigenes methodisches Handeln eher?

Selbsteinschätzung der LS				Fremdeinschätzung der LS ⟶ Dozenten			
DN 96 - 104	Lernsupervisoren N = 20		Rang	DN 105 - 113			Rang
DN 96 Lerntheorien	1. Stelle	4 = 20 %	35 % / 45 %	DN 105 Lerntheorien	1. Stelle	15 = 75 %	95 %
	2. Stelle	3 = 15 %			2. Stelle	4 = 20 %	
	3. Stelle	2 = 10 %			nicht angekr.	1 = 5 %	1.
	nicht angekr.	11 = 55 %	3.				
DN 97 Tiefen-psychologie	1. Stelle	3 = 15 %	20 % / 45 %	DN 106 Tiefen-psychologie	1. Stelle	9 = 45 %	50 % / 60 %
	2. Stelle	1 = 5 %			2. Stelle	1 = 5 %	
	3. Stelle	4 = 20 %			3. Stelle	2 = 10 %	
	nicht angekr.	11 = 55 %	4.		nicht angekr.	8 = 40 %	3.
DN 98 Kommunika-tionstheorie	1. Stelle	4 = 20 %	35 % / 75 %	DN 107 Kommunika-tionstheorie	1. Stelle	2 = 10 %	10 % / 15 %
	2. Stelle	3 = 15 %			2. Stelle	-	
	3. Stelle	8 = 40 %			3. Stelle	1 = 5 %	
	4. Stelle	-			nicht angekr.	17 = 85 %	5.
	5. Stelle	1 = 5 %	1.				
	nicht angekr.	4 = 20 %					
DN 99 Rogers	1. Stelle	6 = 30 %	50 % / 70 %	DN 108 Rogers	1. Stelle	11 = 55 %	75 % / 80 %
	2. Stelle	4 = 20 %			2. Stelle	4 = 20 %	
	3. Stelle	3 = 15 %			3. Stelle	1 = 5 %	
	4. Stelle	1 = 5 %	2.		nicht angekr.	4 = 20 %	2.
	nicht angekr.	6 = 30 %					
DN 100 Methoden der Sozialarbeit	1. Stelle	2 = 10 %	35 %	DN 109 Methoden der Sozialarbeit	1. Stelle	-	
	2. Stelle	5 = 25 %			2. Stelle	-	
	nicht angekr.	13	5.		3. Stelle	1 = 5 %	8.
					nicht angekr.	19	
DN 101 Sozialisa-tions-theorie	1. Stelle	-		DN 110 Sozialisa-tions-theorie	1. Stelle	-	
	2. Stelle	1 = 5 %	10 %		2. Stelle	-	
	3. Stelle	1 = 5 %			3. Stelle	1 = 5 %	7.
	nicht angekr.	18	8.		nicht angekr.	19	
DN 102 Erziehungs-theorien	nicht angekr.	20 = 100 %	9.	DN 111 Erziehungs-theorien	nicht angekr.	20 = 100 %	9.
DN 103 System-theorie Gesellschw.	1. Stelle	1 = 5 %	15 % / 25 %	DN 112 System-theorie Gesellschw.	1. Stelle	3 = 15 %	25 % / 35 %
	2. Stelle	-			2. Stelle	2 = 10 %	
	3. Stelle	2 = 10 %			3. Stelle	2 = 10 %	
	4. Stelle	2 = 10 %			nicht angekr.	13 = 65 %	4.
	5. Stelle	1 = 5 %					
	nicht angekr.	14 = 70 %	6.				
DN 104 Sonstiges	1. Stelle	-		DN 113 Sonstiges	1. Stelle	2 = 10 %	
	2. Stelle	3 = 15 %			nicht angekr.	18 = 90 %	6.
	nicht angekr.	17 = 85 %	7.				

Rang: Nach der Häufigkeitsverteilung der 1 - 4 Nennung

- Kommunikationstheorie
- Rogers
- Lerntheorie
- Tiefenpsychologie
- Methoden der Sozialarbeit
- Systemtheorie / Gesellschaftswissenschaften
- Sonstiges
- Sozialisationstheorie
- Erziehungstheorien

1. Lerntheorie / Verhaltensforschung
2. Rogers
3. Tiefenpsychologie
4. Systemtheorie / Gesellschaftswissenschaften
5. Kommunikationstheorie
6. Sonstiges
7. Sozialisationstheorie
8. Methoden der Sozialarbeit
9. Erziehungstheorien

Frage 27

DN 1o5 - 113
Dozenten N-2

Rang nach der Häufigkeit der 1.-4. Nennung

Doz 1
1. Methoden der Sozialarbeit
2. Rogers
3. Gesellschaftswiisenschaft
   im internationalen politischen Kontext
   (unter "sonstiges" angegeben)

Doz 2
1. Lerntheorien (Verhaltensforschung
- Kommunikationstheorie
- Rogers
- Methoden der Sozialarbeit
- Gesellschaftswissenschaften
- Gruppendynamik (unter "sonstiges" angegeben)

bei allen Punkten gleichrangige Einstufung

Frage 27:

Welchem der folgenden theoretischen (wissenschaftl.) Ansätze entspricht Ihr eigenes methodisches Handeln eher?
Selbsteinschätzung der Reg.

DN 105 - 113	Regn. N - 4		Rang
DN 105 Lern-theorien	1. Stelle	2 = 50%	3.
	nicht angekr.	2 = 50%	
DN 106 Tiefen-psycho-logie	1. Stelle	1 = 25%	2.
	2. Stelle	1 = 25% (75%)	
	4. Stelle	1 = 25%	
	nicht angekr.	1 = 25%	
DN 107 Kommuni-kations-theorie	1. Stelle	1 = 25%	1.
	2. Stelle	1 = 25% (100%)	
	3. Stelle	2 = 50%	
DN 108 Rogers	- Stelle	-	4.
	2. Stelle	1 = 25%	
	3. Stelle	2 = 50% (75%)	
	nicht angekr.	1 = 25%	
DN 109 Methoden der Sozialarbeit	4. Stelle	1 = 25%	7.
	nicht angekr.	3 = 75%	
DN 110 Sozialisations-theorien	3. Stelle	1 = 25%	6.
	nicht angekr.	3 = 75%	
DN 111 Erziehungs-theorien	nicht angekr.	4 = 100%	8.
DN 112 System-theorien Gesell-schafts-wissen-schaften	2. Stelle	1 = 25%	5.
	nicht angekr.	3 = 75%	
DN 113	nicht angekr.	4 = 100%	9.

Rang: Nach der Häufigkeitsverteilung der 1 - 4 Nennung

1. Kommunikationstherien
2. Tiefenpsychologie
3. Lerntheorien
4. Rogers
5. Systemtheorie - Gesellschaftswissenschaften
6. Sozialisationstheorien
7. Methoden der Sozialarbeit
8. Erziehungstheorien
9. Sonstiges

Frage 27:

Welchem der folgenden theoretischen (wissenschftl.) Ansätze entspricht Ihr eigenes methodisches Handeln eher? Selbsteinschätzung
DN 1o5-113

Lehrsupervisoren N-12

		f	%		Rang
DN 1o5 Lerntheorien	1.R.	4	33	50%	2.
	2.R.	2	17	67%	
	3.R.	2	17		
	k.A.	4	33		
		12			
DN 1o6 Tiefenpsychologie	1.R.	2	17	25%	3.
	2.R.	1	8	67%	
	3.R.	2	17		
	4.R.	3	25		
	k.A.	4	33		
		12			
~~DN 1o7~~					
DN 1o7 Kommunikationstheorie	1.R.	4	33	58%	1.
	2.R.	3	25	75%	
	3.R.	2	17		
	k.A.	3	25		
		12			
DN 1o8 Rogers	1.R.	2	17	42%	4.
	2.R.	3	25	59%	
	3.R.	2	17		
	k.A.	5	42		
		12			
DN 1o9 Methoden der Sozialarbeit	1.R.	3	25	42%	5.
	2.R.	-	-		
	3.R.	2	17		
	k.A.	7	58		
		12			
DN 11o Sozialisationstheorien	1.R.	-	-		6.
	2.R.	-	-		
	3.R.	1	8	16	
	4.R.	1	8		
	k.A.	1o	83		
		12			
DN 111 Erziehungstheorien	1.R.	-	-		8.
	2.R.	-	-		
	3.R.	-	-		
	4.R.	1	8		
	k.A.	11	92		
		12			

		f	%		Rang
DN 112 Systemtheorien, Gesellschaftswissenschaften	1.R.	-	-	25%	6.
	2.R.	2	17		
	3.R.	-	-		
	4.R.	1	8		
	k.A.	9	75		
		12			
DN 113 Sonstiges	k.A.	12	1oo%		9.

Rang: Nach der Häufigkeitsverteilung der 1.- 4. Nennung

1. Kommunikationstheorie
2. Lerntheorie
3. Tiefenpsychologie
4. Rogers
5. Methoden der Sozialarbeit
6. Systemtheorie
   - Gesellschaftswissenschaften
7. Sozialisationstheorien
8. Erziehungstheorien
9. Sonstiges

k.A. = keine Aussage

Frage 27

Ls	Lhs	Reg	Doz 1	Doz 2
1.Kommunikations-theorie	1.Kommunikations-theorie	1.Kommunikations-theorie	1.Lerntheorie/Verhaltensforschung	1.Sozialarbeit
2.Rogers	2.Lerntheorie/Verhaltensforschung	2.Tiefenpsychologie	- Rogers	2.Rogers
3.Lerntheorie/Verhaltensforschung	3.Rogers	3.Rogers	- Systemtheorie	3.Gesellschafts-wissenschaft
4.Tiefenpsychologie	4.Tiefenpsychologie	4.Lerntheorie/Verhaltensforschung	- Methoden der Sozialarbeit	
5.Methoden der Sozialarbeit	5.Methoden der Sozialarbeit	5.Systemtheorie	- Gruppendynamik	
6.Systemtheorie/ Gesellschafts-wissenschaft	6.Systemtheorie/ Gesellschafts-wissenschaft	6.Sozialisations-theorie	- Kommunikations-theorie	
7.sonstiges (Gruppendynamik)	7.Sozialisations-theorie	7.Methoden der Sozialarbeit		
8.Sozialisations-theorie	8.Erziehungstheorie			
9.Erziehungstheorie	9.sonstiges			

Rang nach Häufigkeit der Nennungen

Frage 28:

Wo wurden Lernformen während der Ausbildung (Theorien, Erkenntnisse, Erfahrungen) für Sie bedeutsam in bezug auf die Einzelsupervision und für Ihr persönliches Lernen?

Nur Lernsupervisoren N - 20
(Mittelwerte)

	0	1	2	3
DN 114 Kursarbeit	1 (5%)	2 (10%)	11 (50%)	6 (30%)
DN 115 Regionalgruppe	1 (5%)	3 (15%)	5 (25%)	11 (55%)
DN 116 Mentorenarbeit	1 (5%)	15 (75%)	3 (15%)	1 (5%)

	1	2	3	0
DN 114 Kursarbeit	2	11	6	1
DN 115 Regionalgruppe	3	5	11	1
DN 116 Mentorenarbeit	15	3	1	1

Transformation von Rangdaten in Alternativdaten

Ränge zusammengefaßt: 1 = ja

2, 3, o = nein

Frage 29:

Supervision kann mehrere Funktionen haben. Bei der Beschreibung des funktionalen Aspektes geht z.B. "Strömbach" von der folgenden Grundannahme aus:

Methodisches Handeln ist eine Funktion der Veränderung!

N	DN	$\bar{X}$	6 - $\bar{X}$
N - 30	117	4.26	1.74 *
N - 35	118	2.25	3.75
N - 35	119	2.37	3.63
N - 32	120	4.15	1.85
N - 33	121	3.60	2.40
N - 33	122	2.90	3.10

* Signifikante Auffälligkeit nach der Rangvarianzanalyse nach Friedman

Frage 32

Wollten Sie erreichen, daß Ihr Supervisand spezielle Handlungsstrategien entwickelt?

DN 124	Ls		Lhs		alle lehr. Superv.	
	f	%	f	%	f	%
ja	10	50	6	50	8	44
nein	5	25	3	25	4	22
K.A.	5	25	3	25	5	28
	N - 20		N - 12		N - 18	

Frage 32 a)

Stellen Handlungsstrategien eine Alternative dar?

DN 125	Ls		Lhs		alle lehr. Superv.	
	f	%	f	%	f	%
ja	16	80	11	92	15	83
nein	-	-	-	-	-	-
K.A.	4	20	-	-	1	6
	N - 20		N - 12		N - 18	

b) Wollten Sie die persönlichen Stärken fördern?

DN 126	Ls		Lhs		alle lehr. Superv.	
	f	%	f	%	f	%
ja	20	100	12	100	15	83
nein	-	-	-	-	-	-
K.A.	-	-	-	-	2	11
	N - 20		N - 12		N - 18	

Mittelwertvergleiche (t-Test)

Lernsupervisoren vs. Lehrsupervisoren zu Frage 34

"Wichtige methodische Prinzipien der Praxisberatung"

	Arbeitsfeld	Gruppe	N	Mittelwert	Standardabw.	t	df	p
127	Diagnose	Ls Lhs	2o 12	2.35 1.83	1.27 1.12	1.17	3o	o.253
128	Fallarbeit	Ls Lhs	2o 12	2.35	1.23	1.83	3o	o.o77
129	Reflexion	Ls Lhs	2o 12	1.5o 1.25	o.51 o.45	1.39	3o	o.174
13o	feedback	Ls Lhs	2o 12	1.55 1.17	o.69 o.72	1.5o	3o	o.143
131	Haltung	Ls Lhs	2o 12	1.55 1.17	1.43[1)] o.72	1.o1	29/35	o.323

[1)] Getrennte Varianzschätzungen, weil Varianzen nicht homogen.

Mittelwertvergleiche zur Frage 34 - abhängiger t-Test

	N	Mittel-wert	Standard-abw.	Diff.	Standard-abw.	t	df	p
127 vs 129	32	2.16 1.41	1.22 0.50	0.75	1.24	3.41	31	0.002
128 vs 129	32	2.06 1.41	1.19 0.50	0.67	1.23	3.01	31	0.005
127 vs 130	32	2.16 1.41	1.22 0.71	0.75	1.32	3.21	31	0.003
128 vs 130	32	2.06 1.41	1.19 0.71	0.66	1.26	2.95	31	0.000
127 vs 131	32	2.16 1.41	1.22 1.21	0.75	1.41	3.00	31	0.005
128 vs 131	32	2.06 1.41	1.19 1.21	0.66	1.15	3.22	31	0.003
129 vs 131	32	1.41 1.41	0.50 1.21	0.00	1.46	0.00	31	1.000
130 vs 131	32	1.41	0.71	0.00	1.11	0.00	31	1.000

Frage 35

Ist die Bearbeitung von Abhängigkeiten über Feedback möglich?

DN 133	Ls		Lhs		alle lehr. Superv.	
	f	%	f	%	f	%
ja	17	85	11	92	13	72
nein	-	-	-	-	2	11
K.A.	3	15	1	8	2	11
	N - 20		N - 12		N - 18	

FN 36: Vorrangige theoretische Ansätze

DN	Lerns.	R.	$\bar{x}$	$6-\bar{x}$	R.	Reg.	$\bar{x}$	$6-\bar{x}$	R.	Lers.	$\bar{x}$	$6-\bar{x}$	R.	Doz.	$\bar{x}$	$6-\bar{x}$
34	N - 15		2.8o	3.2o		N - 3	2.33	3.67		N - 1o	1.9o	4.1o		N - 1	3.oo	3.oo
35	N - 14		3.35	2.65		N - 2	6.oo	o		N - 1o	3.oo	3.oo		N - 1	3.oo	3.oo
36	N - 17		2.7o	3.3o		N - 4	1.oo	5.oo		N - 1o	1.7o	4.3o		N - 1	3.oo	3.oo
37	N - 12		2.o8	3.92		N - 1	3.oo	3.oo		N - 4	2.oo	4.oo		N - 2	3.oo	3.oo
38	N - 16		2.oo	4.oo		N - 3	1.66	4.34		N - 9	1.88	4.12		N - 2	2.oo	4.oo
39	N - 15		3.oo	3.oo		N - 3	1.66	4.34		N - 5	2.2o	3.8o		N - 1	6.oo	o
4o	N - 13		3.15	2.85		N - 3	2.oo	4.oo		N - 6	3.oo	3.oo		N - 1	5.oo	1.oo
	N - 2o					N - 4				N - 12				N - 2		

Die Mittelwerte werden dann aufgenommen, wenn 5o% der Befragten je Gruppe gewichtet hat.

Frage 38 b:

Welche Kriterien sehen Sie als generell vorrangig an?

Tabelle der Mittelwerte für die Gruppen Ls. Lhs, Reg., Doz., alle.

Transformation $\bar{X} = 6 - \bar{X}$ zur besseren Veranschaulichung.
(Hohe Zahlen bedeuten "sehr wichtig")

DN	Ls.	Lhs.	Reg.	Doz.	alle
DN 147 Theoriekenntnisse	2.85	3.5o	3.25	3.oo	3.11
DN 148 Haltung	4.21	4.58	5.oo	3.5o	4.38
DN 149 Aktuelle persönliche Situation d. Supervisors	3.3o	3.11	3.25	4.oo	3.29
DN 150 Frühere subjektive Erfahrungen d. Supervisors	2.9o	3.56	3.75	3.5o	3.2o
DN 151 Aktuelle persönliche Situation d. Supervisanden	4.5o	4.oo	4.oo	4.oo	4.28
DN 152 Frühere subjektive Erfahrungen des Supervisanden	3.4o	3.33	2.oo	3.5o	3.34
DN 153 Meth. Können/Fertigkeiten	3.3o	3.75	3.75	2.5o	3.45
DN 154 Infrage-stellen-können	4.45	4.64	5.oo	4.oo	4.5o
N	2O	12	4	2	38

Frage 38 b: Welche Kriterien sehen Sie als generell vorrangig an?

Rangordnung:

Lern. N - 20	Lehrs. N. - 12	Reg. N - 4	Doz. N - 2
1. aktuelle persönliche Situation des Supervisanden	1. infragestellen können	1. infragestellen können	1. infragestellen können
2. infragestellen können	2. Haltung	- Haltung	- aktuelle persönliche Situation Supervisor
3. Haltung	3. aktuelle persönliche Situation Supervisanden	3. aktuelle persönliche Situation Supervisand	- aktuelle persönliche Situation Supervisand
4. frühere subjektive Erfahrungen Supervisand	4. methodisches Können	4. methodisches Können	4. Haltung
5. aktuelle persönliche Situation Supervisor	5. frühere subjektive Erfahrungen Supervisor	- frühere subjektive Erfahrungen Supervisor	- frühere subjektive Erfahrungen Supervisor
6. methodisches Können	6. Theorie	6. Theorie	- frühere subjektive Erfahrungen Supervisand
7. frühere subjektive Erfahrungen Supervisor	7. frühere subjektive Erfahrungen Supervisand	- aktuelle persönliche Situation Supervisor	7. Theorie
8. Theorie	8. aktuelle persönliche Situation Supervisor	8. frühere subjektive Erfahrungen Supervisand	8. methodisches Können

Frage 39 a)

Decken sich Erwartungen mit den Lernbedingungen

DN 156	Ls	
	f	%
ja	10	50
nein	5	25
K.A.	5	25
	N - 20	

Frage 39 c)

Ist dieses Lernen für Sie "Modell" für Lernen in der Supervision?

DN 157	Ls		Lhs		alle lehr. Superv.	
	f	%	f	%	f	%
ja	4	20	11	92	16	89
nein	7	35	-	-	-	-
K.A.	9	45	1	8	2	11
	N - 20		N - 12		N - 18	

Frage 39c

Ist dieses Lernen für Sie "Modell" für Lernen in der Supervision?

DN 157

	ja		nein		unentsch.	
	f	%	f	%	f	%
Ls	4	2o	7	35	9	45
Lhs	11	92	-	-	1	8
Doz	2	1oo	-	-	-	-
Reg	3	75	-	-	1	25

Gefragt wurden die Lernsupervisoren:
"Ist dieses Lernen im Kurs/Seminararbeit für Sie "Modell" für Lernen in der Supervision?"

Gefragt wurden die Lehrsupervisoren:
"Ist dieses Lernen in der Lehrsupervision für Sie"Modell" für Lernen in der Supervision?"

Gefragt wurden die Dozenten:
"Ist dieses lernen im Seminar/im Kurs "Modell" für Lernen in der Supervision?"

Gefragt wurden die Regionalgruppenleiter:
"Ist dieses Lernen in der Regionalgruppe "Modell" für Lernen in der Supervision?"

FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/28/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

* * * * * * * * * * * * * * * * * * C R O S S T A B U L A T I O N O F * * * * * * * * * * * * * * * * *
SUBFILE BY VAR157
* PAGE 1 OF

SUBFILE	COUNT / ROW PCT / COL PCT / TOT PCT	VAR157: ja 1.	nein 2.	unentschieden 3.	ROW TOTAL
REGN		3	0	1	4
		75.0	0.0	25.0	10.5
		15.0	0.0	9.1	
		7.9	0.0	2.6	
LERN		4	7	9	20
		20.0	35.0	45.0	52.6
		20.0	100.0	81.8	
		10.5	18.4	23.7	
LEHR		11	0	1	12
		91.7	0.0	8.3	31.6
		55.0	0.0	9.1	
		28.9	0.0	2.6	
DOZ		2	0	0	2
		100.0	0.0	0.0	5.3
		10.0	0.0	0.0	
		5.3	0.0	0.0	
COLUMN TOTAL		20	7	11	38
		52.6	18.4	28.9	100.0

Frage 39 c, DN 175

Ist dieses Lernen für Sie "Modell" für Lernen in der Supervision?
befragt wurden: Lhs., Reg., Doz.

Ist dieses Lernen - im Kurs - für Sie "Modell" für Lernen in der Supervision?
befragt wurden die Lernsupervisoren.

Frage 4o "Welche Lernkonzepte waren bekannt?" Lerns. N-2o

DN 158	Rogers	13 = 65%
DN 159	Behavioris-mus	11 = 55%
DN 16o	Attitüden	2 = 1o%

Frage 4o,1 ; 2.Teil "Mit welchem Konzept arbeiten Sie vorwiegend?"

	Ls N-2o		Lbs N-12		alle Lehrer N-18	
	f	%	f	%	f	%
DN 161 Rogers	15	75	8	67	13	72
DN 162 Behaviorismus	6	3o	3	25	7	39
DN 163 Attitüde	-	-	4	33	6	33
DN 164 Sonstiges	3	15	3	25	5	28

Modelle von Supervision

Frage 4o,2 ; DN 165 - 167

Frage 51,2 ; DN 192 - 194

Was strebten Sie als Supervisor an?

	arbeits-orientiert		inhalts-orientiert		lern-orientiert	
Lernsupervisoren N-2o						
	DN 165		DN 166		DN 167	
	f	%	f	%	f	%
1.R.	2	1o	2	1o	16	8o
2.R.	-	-	-	-	2	1o
3.R.	-	-	-	-	-	-
k.A.	18	9o	18	9o	2	1o
	DN 192		DN 193		DN 194	
1.R.	4	2o	1	5	13	65
2.R.	-	-	-	-	2	1o
3.R.	-	-	-	-	-	-
k.A.	16	8o	19	95	5	25
Lehrsupervisoren N-12						
	DN 165		DN 166		DN 167	
	f	%	f	%	f	%
1.R.	1	8	2	17	9	75
2.R.	2	17	1	8	-	-
3.R.	-	-	-	-	-	-
k.A.	9	75	9	75	3	25
	DN 192		DN 193		DN 194	
1.R.	1	8	-	-	8	67
2.R.	1	8	1	8	2	17
3.R.	1	8	-	-	-	-
k.A.	9	75	11	92	2	17
Dozenten N-2						
	DN 165		DN 166		DN 167	
	f	%	f	%	f	%
1.R.	-	-	1	5o	1	5o
2.R.	-	-	-	-	1	5o
3.R.	-	-	-	-	-	-
k.A.	2	1oo	1	5o	-	-
	DN 192		DN 193		DN 194	
	-		-		-	

Werte der Dozenten wurden über Frage Frage51,3 eingeholt

	f	%
arb.o.	1	5o
inh.o.	1	5o
lerno.	2	1oo

Regionalgruppen-
leiter N-4

	DN 165	DN 166	DN 167
1.R.	-	1	3
2.R.	-	2	-
3.R.	1	-	-
k.A.	3	1	1

	DN 192	DN 193	DN 194
1.R.	-	-	3
2.R.	-	1	-
3.R.	1	-	-
k.A.	3	3	1

Frage 41
Interessen
DN 202-247

Mittelwerte für Selbst- und Fremdeinschätzung

	LS		Doz. 1		Doz. 2		Doz. 1	Doz. 2	LHS		Reg.	
	Selbst-einschätzung	Fremd-einschätzung d. Doz. 1	Selbst-einschätzung	Fremd-einschätzung d. Kollegen	Selbst-einschätzung	Fremd-einschätzung d. Kollegen	Fremd-einschätzung d. LS	Fremd-einschätzung d. LS	Selbst-einschätzung	Fremd-einschätzung i LS	Selbst-einschätzung	Fremd-einschätzung d. LS
a) Inhaltlich/ theoretisch	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
DN 204-212	2.80	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.05	3.53	2.82	3.40	2.50	2.56
	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$
	3.20	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.95	2.47	3.18	2.60	3.50	3.44
Rang	5	3	1	2	2		2	5	3	4	3	3
b) Methodisch	* $\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	* $\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
DN 213-221	2.40	1.50	3.00	3.00	2.00	2.00	2.84	2.00	3.00	3.42	3.50	1.62
	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$
	3.60	4.50	3.00	3.00	4.00	4.00	3.16	4.00	3.00	2.58	2.50	4.38
Rang	3	1	3	3	2		4	3	4	5	5	1
c) Fertigkeiten Sozialtechniken	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
	2.45	1.50	3.00	3.00	2.00	2.00	2.75	2.70	3.00	2.56	2.50	1.69
DN 222-230	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$
	3.55	4.50	3.00	3.00	4.00	4.00	3.25	3.30	3.00	3.44	3.50	4.31
Rang	4	1	3	3	2		3	4	4	3	3	2
d) Haltungen	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
DN 231-239	1.80	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00	3.10	1.80	1.64	2.26	1.00	2.69
	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$
	4.20	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.90	4.20	4.36	3.74	5.00	3.31
Rang	2	3	1	2	2		5	2	2	1	1	4
e) Reflektion Bewußtmachung	* $\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	* $\bar{x}$ ⟷ * $\bar{x}$		$\bar{x}$	$\bar{x}$
DN 240-248	1.35	2.50	2.00	1.00	1.00	2.00	1.75	1.60	1.18	2.40	1.00	2.69
	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$	6-$\bar{x}$
	4.65	3.50	4.00	5.00	5.00	4.00	4.25	4.40	4.82	3.60	5.00	3.31
Rang	1	2	1	1	1		1	1	1	2	1	4

*: Signifikante Unterschiede

Frage 41

Mittelwerte: Einschätzung der Interessen der Lernsuperv. durch:

	Selbsteinschätzung		Fremdeinsch. (Doz)		Fremdeinsch. (Lehr)		Fremdeinsch. (Reg)	
	x	6-x	x	6-x	x	6-x	x	6-x
Inhaltl./Theoret.	2.80	3.20	3.00	3.00	3.40	2.60	2.56	3.44
Methodisch	2.40	3.60	1.50	4.50	3.42	2.58	1.62	4.38
Fertigk./Sozialtech.	2.45	3.55	1.50	4.50	2.56	3.44	1.69	4.31
Haltungen	1.80	4.20	3.00	3.00	2.26	3.74	2.69	3.31
Reflekt.,Bewußtm.	1.35	4.65	1.67	4.33	2.40	3.60	2.69	3.31

Anb. 8

Frage 41 Selbsteinschätzungen

	LERN x̄	6-x̄	Rang	LEHR x̄	6-x̄	R.	REGN x̄	6-x̄	R.	DOZ 1 x̄	6-x̄	R.	DOZ 2 x̄	6-x̄	R.
a	2.8o	3.2o	5.	2.82	3.18	3.	2.5o	3.5o	3.	2.o	4.o		2.o	4.o	2.
b	2.4o	3.6o	3.	3.oo	3.oo	4.	3.5o	2.5o	5.	3.o	3.o	3.	2.o	4.o	
c	2.45	3.55	4.	3.oo	3.oo		2.5o	3.5o		3.o	3.o		2.o	4.o	
d	1.8o	4.2o	2.	1.64	4.36	2.	1.oo	5.oo		2.o	4.o		2.o	4.o	
e	1.35	4.65	1.	1.18	4.82	1.	1.oo	5.oo	1.	2.o	4.o	1.	1.o	5.o	1.

Selbsteinschätzungen

Lernsupervisoren
Lehrsupervisoren
Regionalgruppenleiter
Dozent 1
Dozent 2

Tabelle der angegebenen Ränge in den einzelnen Kategorien:

Selbsteinschätzung	Ls	Lhs	Reg	Doz 1	Doz 2
a) im Inhaltlich/ Theoretischen	5.	3.	2.	1.	2.
b) Methodik	3.	4.	3.	2.	2.
c) Sozialtechnik	4.	4.	2.	2.	2.
d) Haltung	2.	2.	1.		2.
e) Reflexion/Bewußt-machung	1.	1.	1.	1.	1.

Frage 42:

Haben sich Ihre Interessen, Ziele, im Laufe der bisherigen Ausbildung geändert, weshalb Supervision praktiziert wird?

DN 168

	ja		nein		unentsch.	
	f	%	f	%	f	%
Ls N-20	10	50	8	40	2	10

Frage 43

Charakterisierung der Supervisoren als Lernform: aktives, selbstinitiiertes, problemorientiertes Lernen wird gefördert.

DN 169	Ls		Lhs		alle lehr. Superv.	
	f	%	f	%	f	%
ja	19	95	11	92	15	83
nein	-	-	1	8	3	17
K.A.	1		-	-	-	-
	N - 20		N - 12		N - 18	

Frage 44 a)

"Supervision fordert die Auseinandersetzung mit Macht und Abhängigkeit."

DN 170	Ls	
	f	%
ja	16	80
nein	4	20
K.A.	-	-
	N - 20	

b) "Ermutigt zu kollegialen Beziehungen, Teilen von Kompetenz"

DN 171	Ls		Lhs		alle lehr. Superv.	
	f	%	f	%	f	%
ja	18	90	11	92	14	78
nein	-	-	-	-	-	-
K.A.	2	10	-	-	-	-
	N - 20		N - 12		N - 18	

c) Ein neues Modell beruflicher Kooperation?

DN 172	Ls		Lhs		alle lehr. Superv.	
	f	%	f	%	f	%
ja	14	70	6	50	8	44
nein	1	5	1	8	1	6
K.A.	4	20	4	33	6	33
	N - 20		N - 12		N - 18	

Frage 45:

In einer Periode beschleunigter und gesellschaftlicher Veränderung kann Supervision dazu beitragen, eigene und fremde Ziele und Strategien zu analysieren und den eigenen Einsatz im Hinblick auf Veränderung bewußt zu wählen.

Tabelle der Mittelwerte für die Gruppen Ls, Lhs, Reg., Doz.

Transformation $\overline{X} = 6 - \overline{X}$ zur besseren Veranschaulichung. (Hohe Zahlen bedeuten = sehr wichtig)

DN	Ls	N	Lhs	N	Reg.	N	Doz.	N	alle	N
DN 173 * Gesellschaftliche Ebene	2.29	14	2.2o	5	3.oo	2	4.oo	1	2.41	22
DN 174 Institutionelle Ebene	3.58	19	3.73	11	3.5o	4	4.oo	1	3.63	35
DN 175 Kollegiale Ebene	4.47	19	4.36	11	4.5o	4	3.oo	1	4.4o	35
DN 176 Individuelle Ebene	4.68	19	4.75	12	5.oo	4	4.5o	2	4.73	37
DN 177 * Politische Ebene	2.54	13	2.5o	6	5.oo	2	4.oo	1	2.82	22

* Hier ist die Streuung auffällig - sie erhält einen Erklärungswert durch das "N"

bei DN 173 antworten 14 von 20 Lernsupervisoren (Ls)
und 5 von 12 Lehrsupervisoren (Lhs)

bei DN 177 antworten 13 von 20 Lernsupervisoren (Ls)
und 6 von 12 Lehrsupervisoren (Lhs)

Frage 45 a)

Können Sie durch Supervision eigene und fremde Ziele analysieren?

DN 179	Ls	
	f	%
ja	15	75
nein	1	5
K.A.	4	20
	N - 20	

c) Beitrag zur Analyse der Strategie Ihrer Supervisanden?

DN 180	Ls	
	f	%
ja	19	95
nein	-	-
K.A.	1	5
	N - 20	

FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/28/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

* * * * * * * * * * * * * * * * * * C R O S S T A B U L A T I O N O F * * * * * * * * * * * * * * * * * *
SUBFILE BY VAR181

* PAGE 1 OF

Frage 46 - DN 181

Genügte das bisherige Lernangebot in bezug auf Einzelsupervision, um obige Ziele zu erreichen?

SUBFILE	COUNT / ROW PCT / COL PCT / TOT PCT	Ja 1.	Nein 2.	Was mußte anders sein 3.	Sonstiges 4.	ROW TOTAL
REGN		0	1	1	2	4
		0.0	25.0	25.0	50.0	10.5
		0.0	6.7	100.0	14.3	
		0.0	2.6	2.6	5.3	
LERN		6	8	0	6	20
		30.0	40.0	0.0	30.0	52.6
		75.0	53.3	0.0	42.9	
		15.8	21.1	0.0	15.8	
LEHR		1	6	0	5	12
		8.3	50.0	0.0	41.7	31.6
		12.5	40.0	0.0	35.7	
		2.6	15.8	0.0	13.2	
DOZ		1	0	0	1	2
		50.0	0.0	0.0	50.0	5.3
		12.5	0.0	0.0	7.1	
		2.6	0.0	0.0	2.6	
COLUMN TOTAL		8	15	1	14	38
		21.1	39.5	2.6	36.8	100.0

FN 48 - DN 182-186

Wie effektiv war für Sie der Kurs bezüglich der Einübung in

Mittelwerte	Ls		Lhs		Doz.	
	X	6-X	X	6-X	X	6-X
DN 182 "auswertbare" Lernziele	2.40	3.60	3.50	2.50	1.00	5.00
DN 183 Erarbeitung einer Zielformulierung	2.05	3.95	3.00	3.00	1.00	5.00
DN 184 als "theoretische Reflektion	3.45	2.55	3.33	2.60	1.00	5.00
DN 185 als "eingeübt an konkreten Beispielen"	3.30	2.70	3.67	2.33	1.50	4.50
DN 186 als Analyse der Primärsituation	4.35	1.65	4.83	1.17	2.50	3.50

FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/28/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ
* * * * * * * * * * * * * * * * C R O S S T A B U L A T I O N O F * * * * * * * * * * * * * * * * *
SUBFILE BY VAR187
* PAGE 1 OF

VAR187

SUBFILE	COUNT / ROW PCT / COL PCT / TOT PCT	Ja (1.)	Nein (2.)	K.A. (3.)	ROW TOTAL
REGN		4	0	0	4
		100.0	0.0	0.0	10.5
		22.2	0.0	0.0	
		10.5	0.0	0.0	
LERN		0	7	1	20
		0.0	35.0	5.0	52.6
		0.0	100.0	100.0	
		0.0	18.4	2.6	
LEHR		12	0	0	12
		100.0	0.0	0.0	31.6
		66.7	0.0	0.0	
		31.6	0.0	0.0	
DOZ		2	0	0	2
		100.0	0.0	0.0	5.3
		11.1	0.0	0.0	
		5.3	0.0	0.0	
COLUMN TOTAL		18	7	1	38
		47.4	18.4	2.6	100.0

Frage 50 - DN 187

3. Kursabschnitt (Seminareinheit) hatte lt. Ausschreibung drei Schwerpunkte:

"Interventionsformen im Supervisionsprozeß", Theoriebildung und Wertorientierungen in der Supervision.

Wurden Ihre Erwartungen erfüllt?

Befragt wurden nur Lernsupervisoren.

Frage 50:

Wurden Sie mit Lernangeboten überrascht?

DN 190

Ls N - 20		
	f	%
Ja	17	85
Nein	2	10
k.A.	1	5
	20	100

Befragt wurden nur die Lernsupervisoren.

In der Exploration wird dazu zusätzlich das Wochenendseminar genannt: "Kritische Gesellschaftstheorie - Christen für den Sozialismus".

FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/28/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ
* * * * * * * * * * * * * * * * * * * C R O S S T A B U L A T I O N O F * * * * * * * * * * * * * * * * * * *
SUBFILE BY VAR191
* PAGE 1 OF

VAR191

SUBFILE	COUNT / ROW PCT / COL PCT / TOT PCT	Ja (0.)	Nein (1.)	(2.)	k.A. (3.)	ROW TOTAL
REGN		4	0	0	0	4
		100.0	0.0	0.0	0.0	10.5
		20.0	0.0	0.0	0.0	
		10.5	0.0	0.0	0.0	
LERN		3	13	2	3	20
		15.0	65.0	10.0	15.0	52.6
		10.0	100.0	100.0	100.0	
		5.3	34.2	5.3	7.9	
LEHR		12	0	0	0	12
		100.0	0.0	0.0	0.0	31.6
		60.0	0.0	0.0	0.0	
		31.6	0.0	0.0	0.0	
DOZ		2	0	0	0	2
		100.0	0.0	0.0	0.0	5.3
		10.0	0.0	0.0	0.0	
		5.3	0.0	0.0	0.0	
COLUMN TOTAL		20	13	2	3	38
		52.6	34.2	5.3	7.9	100.0

FN 50 - DN 191

Fanden Sie diese Lernangebote sinnvoll für die Einzelsupervision bzw. für Ihr persönliches Lernen?

Befragt wurden nur die Ls.

A) Frage 51,2 ; DN 192 - 194

Welches der Modelle streben Sie an?
Selbsteinschätzung

DN 192	Ls		Lhs		Reg		Doz [1]	
	f	%	f	%	f	%	f	%
arbeits-orientiert								
1.R.	4	2o	1	8	-	-	-	-
2.R.	-	-	1	8	-	-	1	5o
3.R.	-	-	1	8	1	25	-	-
k.A.	16	8o	9	75	3	75	1	5o
DN 193								
inhalts-orientiert								
1.R.	1	5	-	-	-	-	-	-
2.R.	-	-	1	8	1	25	1	2ɔ
3.R.	-	-	-	-	-	-	-	-
k.A.	19	95	11	92	3	75	1	5o
DN 194								
lern-orientiert								
1.R.	13	65	8	67	3	75	2	1oo
2.R.	2	1o	2	17	-	-	-	-
3.R.	-	-	-	-	-	-	-	-
k.A.	5	25	2	17	1	25	-	-

[1] Die Dozenten wurden unter DN 196 gefragt, welches Modell sie anstrebten: hierher übertragen

B 1)
Frage 51,2; DN 196 - 199
Fremdeinschätzung

Welches Modell wurde angestrebt?

Die Ls werden gefragt.

DN 196		DN 197		DN 198		DN 199	
Kursarbeit der Dozenten		Lehrsupervision		Regionalgruppenarbeit			
arbeitsorientiert	2 = 1o%	2 = 1o%		4 = 2o%		3 = 25%	
inhaltsorientiert	1o = 5o%	3 = 15%		6 = 3o%		2 = 17%	
lernorientiert	7 = 25%	14 = 7o%		9 = 45%		7 = 58%	
keine Aussage	1 = 5%	1 = 5%		1 = 5%		-	-
	2o 1oo%	2o 1oo%		2o 1oo%		12	1oo%

Lehrsupervisoren werden gefragt, nach welchem Modell führt der Ls die Lernsupervision durch.

Frage 51,2: Nach welcher Modellorientierung wurde je eher gearbeitet?

Selbst- und Fremdeinschätzung nach der Häufigkeitsauszählung

N - 38

	DN 196 Kursarbeit: nur von Ls. u. Doz. beantwortet N - 22		DN 197 Lehrsupervision: nur von Lhs u. Ls beantwortet N - 32		DN 198 Regionalgruppenarbeit: nur von Ls u. Reg. beantwortet N - 24		DN 199 Eigene Supervision/ Lernsupervision: von Ls, Lhs, Reg. beantwortet N - 22	
	f	%	f	%	f	%	f	%
arbeitsorientiert	2	1o	5	16	4	17	6	27
inhaltsorientiert	1o	45	4	12	5	21	3	14
lernorientiert	9	41	23	72	14	58	11	5o
Nicht angekreuzt:	1	4	-	-	1	4	2	9
	N - 22	1oo%	N - 32	1oo%	N - 24	1oo%	N - 22	1oo%

Prozentuale Zusammenfassung der Selbst- und Fremdeinschätzung

DN		arbeitsorientiert %	arbeitsorientiert Rang *	inhaltsorientiert %	inhaltsorientiert Rang	lernorientiert %	lernorientiert Rang	
DN 196	Doz. ⟷ Ls	1o	3.	45	1.	41	3.	
DN 197	Lhs. ⟷ Ls	16	2.	12	3.	72	1.	
DN 198	Reg. ⟷ Ls	17	1.	21	2.	58	2.	
DN 199	Selbst durchgeführte Lernsupervision der Lernsupervisoren	27	↑	14	↑	5o	↑	= 2 - 3 - 1 Rangfolge in der Lernsupervision

*) R = Rangfolgen je Modell verteilt auf die Lernprozesse: Kursarbeit, Lehrsupervision, Reg.

Frage 52

An exeistenziellen persönlichen Fragen des Supervisanden gearbeitet?

DN 200	Ls	
	f	%
ja	18	90
nein	1	5
K.A.	1	5
	N - 20	

Spielte dabei die individuelle Entwicklungsgeschichte eine Rolle?

DN 201	Ls	
	f	%
ja	17	85
nein	1	5
K.A.	1	5
	N - 20	

Frage 53

Ist eine Supervision mit einem Supervisor, der eine andere Weltanschauung hat, als der Supervisand, möglich?

DN 202	Ls	
	f	%
ja	12	60
nein	3	15
K.A.	5	20
	N - 20	

Tabelle zur Abb. Nr. 5; 8; 9 .....

FN	23	34	40.2		51.2	
Arbeitsfeld	4.oo	3.95	5	3	7	5
Methodik	3.13	3.74	5	5	2	1
Lernen des Supervisanden	4.82	4.63	27	25	25	21

Abb.1 $6 - \bar{X}$ | Abb.2 (absolute Häufigk.) | Abb. 3 (absolute Häufigk.)

Die Initiierung zur Reflektion durch bestimmte Lernvariablen

		FN	DN	Ls %	6 - $\bar{x}$	R.[1]	Lhs %	6 - $\bar{x}$	R.	Reg %	6 - $\bar{x}$	R.	Doz	1-2	alle Lehrer	R.
"freie" Assoziation		16	34	75%		1.										
Selbstinitiierung		43	169	95%		1.	92%		1.						83%	1
entdecken		14b	2o	95%		1.	92%		1.						94%	1
suchen nach		4o.2	167	8o%		1.	75%		1.						72%	1
Selbstwahrnehmung		38	149		3.3o	5.		3.11	8.		3.25	7.	4.oo	1.	3.23	6
Selbstwahrnehmung (Die Reflexion über frühere Erfahrung gelingt über Selbstwahrnehmung)		38	15o		2.9o	7.		3.56	5.		3.75	5.	3.5o	2.	3.7o	7
		38	151		4.5o	1.		4.oo	3.		4.oo	3.	4.oo	1.		
		38	152		3.4o	4.		3.33	7.		2.oo	8.	3.5o	2.		
feed back		25	71	1oo%		1.										
Supvd.	Supv.		67	o%												
Lerns.	Lehrs.		73	5%												
			77	95%		1.										
Lehrs.	Lerns.		73				o%									
			77				1oo%		1.							
Lerns.	Doz.		79	5%												
			83	8o%		1.										
Doz.	Lerns.		79										o%			
			83										1oo%	1.		
Lerns.	Reg.		85	1o%												
			89	8o%		1.										
Reg.	Lerns.		85							o%						
			89							1oo%		1.				
feed back (Bearbeitung von Abhängigkeiten mögl.)		35	133	85%		1.	83%		1.				72%	2.		
Bewußtmachung		41	24o		4.65	1.		4.82	1.		5.oo	1.	4.5o	1.		
			248													
Infrage-stellen können		38b	154		4.45	2.		4.64	1.		5.oo	1.	4.oo	1.	4.5o	1.
Konfrontation		21	56	4o%		3.	67%		2.						67%	1.
emotionale-soziale Zuwendung (sozial integrativ)			57	65%		2.	67%		2.						61%	2.
Auseinandersetzung (mit Macht/Abhängigkeit)		44a	17o	8o%		1.										
analysieren können		45a	179	8o%		1.										
analysieren helfen		45c	18o	95%		1.										
		23	65		2.7o			3.67							3.32	4.
feed back		23	64		4.o5			3.67							3.95	3.
feed back		34	13o		4.45			4.83							4.58	3.

[1] Rangtransformation bei Häufigkeiten in %:

über 75% = 1.Rang
über 5o% = 2.Rang
über 25% = 3.Rang

```
WAS IST SUPERVISION                                                           06/16/76
FRAGE 40.2 UND 51
          DATA TRANSFORMATION DONE UP TO THIS POINT..

                 NO OF TRANSFORMATIONS                0
                 NO OF RECODE VALUES                  0
                 NO OF ARITHM. OR LOG. OPERATIONS     0
          THE AMOUNT OF TRANSPACE REQUIRED IS       0 BYTES
```

FN
18
38
41
45

```
                    TASK NAME      GEWICHTUNGSAUFGAHEN   ROEMISCH FUENF
                    BREAKDOWN      TABLES = VAR045 TO VAR047 VAR147 TO VAR155 VAR173 TO VAR178
                                   VAR204 TO VAR257 BY SUBFILE

 ***** GIVEN WORKSPACE ALLOWS FOR   895 CELLS AND    1 DIMENSIONS FOR SUBPROGRAM BREAKDOWN *****
```

- -

```
WAS IST SUPERVISION                                                           06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGAHEN   ROEMISCH FUENF
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)   HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE   LERN        LEHR        REGN        DOZ
- - - - - - - - - - - - - - -  D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR045
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
```

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			88.0000	2.3158	0.9330	0.8706	(38)
SUBFILE	REGN		9.000	2.250	0.957	0.917	(4)
SUBFILE	LERN		45.000	2.250	1.020	1.039	(20)
SUBFILE	LEHR		30.000	2.500	0.798	0.636	(12)
SUBFILE	DOZ		4.000	2.000	1.414	2.000	(2)

TOTAL CASES = 38

- -

```
WAS IST SUPERVISION                                                           06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGAHEN   ROEMISCH FUENF
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)   HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE   LERN        LEHR        REGN        DOZ
- - - - - - - - - - - - - - -  D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR046
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE              CODE    VALUE LABEL          SUM        MEAN       STD DEV      VARIANCE          N
```

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR047
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
FOR ENTIRE POPULATION			74.0000	1.9474	1.0384	1.0782	(	38)
SUBFILE	REGN		6.000	1.500	0.577	0.333	(	4)
SUBFILE	LERN		34.000	1.700	0.657	0.432	(	20)
SUBFILE	LEHR		28.000	2.333	1.435	2.061	(	12)
SUBFILE	DOZ		6.000	3.000	1.414	2.000	(	2)

TOTAL CASES = 38

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR147
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
FOR ENTIRE POPULATION			110.0000	2.8947	1.0601	1.1238	(	38)
SUBFILE	REGN		11.000	2.750	0.957	0.917	(	4)
SUBFILE	LERN		63.000	3.150	1.089	1.187	(	20)
SUBFILE	LEHR		30.000	2.500	1.087	1.182	(	12)
SUBFILE	DOZ		6.000	3.000	0.0	0.0	(	2)

TOTAL CASES = 38

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR148
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
FOR ENTIRE POPULATION			60.0000	1.6216	0.8284	0.6862	(	37)
SUBFILE	REGN		4.000	1.000	0.0	0.0	(	4)
SUBFILE	LERN		34.000	1.789	0.918	0.842	(	19)

SUBFILE	LEHR	17.000	1.417	0.669	0.447	(12)
SUBFILE	DOZ	5.000	2.500	0.707	0.500	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 1 OR 2.6 PCT.

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) MALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR149
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			95.0000	2.7143	1.5257	2.3277	(35)
SUBFILE	REGN		11.000	2.750	2.363	5.583	(4)
SUBFILE	LERN		54.000	2.700	1.380	1.905	(20)
SUBFILE	LEHR		26.000	2.889	1.691	2.861	(9)
SUBFILE	DOZ		4.000	2.000	1.414	2.000	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 3 OR 7.9 PCT.

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) MALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR150
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			98.0000	2.8000	1.3016	1.6941	(35)
SUBFILE	REGN		9.000	2.250	0.500	0.250	(4)
SUBFILE	LERN		62.000	3.100	1.447	2.095	(20)
SUBFILE	LEHR		22.000	2.444	1.014	1.028	(9)
SUBFILE	DOZ		5.000	2.500	2.121	4.500	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 3 OR 7.9 PCT.

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) MALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR151
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			62.0000	1.7222	0.7787	0.6064	(36)
SUBFILE	REGN		8.000	2.000	0.816	0.667	(4)
SUBFILE	LERN		30.000	1.500	0.688	0.474	(20)
SUBFILE	LEHR		20.000	2.000	0.816	0.667	(10)

SUBFILE DOZ						
TOTAL CASES = 38		4.000	00	1.414	2.000	(2)
MISSING CASES = 2 OR 5.3 PCT.						

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR052
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			93.0000	2.6571	1.0274	1.0555	(35)
SUBFILE	REGN		12.000	3.000	1.414	2.000	(4)
SUBFILE	LERN		52.000	2.600	0.883	0.779	(20)
SUBFILE	LEHR		24.000	2.667	1.118	1.250	(9)
SUBFILE	DOZ		5.000	2.500	2.121	4.500	(2)
TOTAL CASES = 38							
MISSING CASES = 3 OR 7.9 PCT.							

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR053
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			97.0000	2.5526	1.2236	1.4972	(38)
SUBFILE	REGN		9.000	2.250	0.957	0.917	(4)
SUBFILE	LERN		54.000	2.700	1.380	1.905	(20)
SUBFILE	LEHR		27.000	2.250	1.055	1.114	(12)
SUBFILE	DOZ		7.000	3.500	0.707	0.500	(2)
TOTAL CASES = 38							

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR054
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			54.0000	1.4595	0.7301	0.5330	(37)
SUBFILE	REGN		4.000	1.000	0.0	0.0	(4)
SUBFILE	LERN		31.000	1.550	0.759	0.576	(20)
SUBFILE	LEHR		15.000	1.364	0.674	0.455	(11)
SUBFILE	DOZ		4.000	2.000	1.414	2.000	(2)
TOTAL CASES = 38							

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR175
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			56.0000	1.6000	0.6508	0.4235	(35)
SUBFILE	REGN		6.000	1.500	0.577	0.333	(4)
SUBFILE	LERN		29.000	1.526	0.697	0.485	(19)
SUBFILE	LEHR		18.000	1.636	0.505	0.255	(11)
SUBFILE	DOZ		3.000	3.000	0.0	0.0	(1)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 3 OR 7.9 PCT.

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR176
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			47.0000	1.2703	0.5082	0.2583	(37)
SUBFILE *	REGN		4.000	1.000	0.0	0.0	(4)
SUBFILE	LERN		25.000	1.316	0.582	0.339	(19)
SUBFILE	LEHR		15.000	1.250	0.452	0.205	(12)
SUBFILE	DOZ		3.000	1.500	0.707	0.500	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 1 OR 2.6 PCT.

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR177
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			70.0000	3.1818	1.5904	2.2511	(22)
SUBFILE	REGN		2.000	1.000	0.0	0.0	(2)
SUBFILE	LERN		45.000	3.462	1.613	2.603	(13)
SUBFILE	LEHR		21.000	3.500	0.837	0.700	(6)
SUBFILE	DOZ		2.000	2.000	0.0	0.0	(1)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 16 OR 42.1 PCT.

MISSING CASES = 1 OR 2.6 PCT.

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR552
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
FOR ENTIRE POPULATION			8.0000	2.0000	1.1547	1.3333	(	4)
SUBFILE	REGN		1.000	1.000	0.0	0.0	(	1)
SUBFILE	LERN		3.000	3.000	0.0	0.0	(	1)
SUBFILE	LEHR		4.000	2.000	1.414	2.000	(	2)
TOTAL CASES = 38								
MISSING CASES = 34 OR 89.5 PCT.								

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR574
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
FOR ENTIRE POPULATION			79.0000	3.5909	1.2596	1.5866	(	22)
SUBFILE	REGN		6.000	3.000	1.414	2.000	(	2)
SUBFILE	LERN		52.000	3.714	1.437	2.066	(	14)
SUBFILE	LEHR		19.000	3.800	0.447	0.200	(	5)
SUBFILE	DOZ		2.000	2.000	0.0	0.0	(	1)
TOTAL CASES = 38								
MISSING CASES = 16 OR 42.1 PCT.								

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR574
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
FOR ENTIRE POPULATION			83.0000	2.3714	0.8432	0.7109	(	35)
SUBFILE	REGN		10.000	2.500	0.577	0.333	(	4)
SUBFILE	LERN		46.000	2.421	0.961	0.924	(	19)
SUBFILE	LEHR		25.000	2.273	0.786	0.618	(	11)
SUBFILE	DOZ		2.000	2.000	0.0	0.0	(	1)
TOTAL CASES = 38								
MISSING CASES = 3 OR 7.9 PCT.								

```
WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN    RUEMISCH FUENF                                           06/16/76
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN        LEHR        REGN        DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - -  D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR178
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                   CODE     VALUE LABEL                SUM        MEAN      STD DEV    VARIANCE      N
FOR ENTIRE POPULATION                                        8.0000      2.0000      1.4142     2.0000   (    4)

SUBFILE                    LERN                              6.000       3.000       1.414      2.000    (    2)
SUBFILE                    LEHR                              1.000       1.000       0.0        0.0      (    1)
SUBFILE                    DOZ                               1.000       1.000       0.0        0.0      (    1)
  TOTAL CASES =       38
MISSING CASES =       34 OR  89.5 PCT.
```

```
WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN    RUEMISCH FUENF                                           06/16/76
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN        LEHR        REGN        DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - -  D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR204
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                   CODE     VALUE LABEL                SUM        MEAN      STD DEV    VARIANCE      N
FOR ENTIRE POPULATION                                      110.0000      2.9730      1.2130     1.4715   (   37)

SUBFILE                    REGN                             13.000       3.250       1.708      2.917    (    4)
SUBFILE                    LERN                             56.000       2.800       1.005      1.011    (   20) *)
SUBFILE                    LEHR                             35.000       3.182       1.471      2.164    (   11) **)
SUBFILE                    DOZ                               6.000       3.000       1.414      2.000    (    2)
  TOTAL CASES =       38
MISSING CASES =        1 OR   2.6 PCT.
                                                         *) [illegible] Lern
                                                        **) [illegible] Lehr
```

```
WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN    RUEMISCH FUENF                                           06/16/76
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN        LEHR        REGN        DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - -  D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR205
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                   CODE     VALUE LABEL                SUM        MEAN      STD DEV    VARIANCE      N
FOR ENTIRE POPULATION                                       18.0000      3.0000      1.5492     2.4000   (    6)

SUBFILE                    REGN                              7.000       2.333       1.528      2.333    (    3)
SUBFILE                    LEHR                             11.000       3.667       1.528      2.333    (    3)
  TOTAL CASES =       38
MISSING CASES =       32 OR  84.2 PCT.
```

```
WAS IST SUPERVISION                                                             06/16/76
```

```
SUBFILE    LERN        LEHR
- - - - - - - - - - - - - - - - -  D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR206
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                      CODE      VALUE LABEL                    SUM          MEAN        STD DEV       VARIANCE          N
FOR ENTIRE POPULATION                                               14.0000        3.5000        1.7321        3.0000    (     4)

SUBFILE                       REGN                                   9.000         3.000         1.732         3.000     (     3)
SUBFILE                       LEHR                                   5.000         5.000         0.0           0.0       (     1)
  TOTAL CASES =        38
MISSING CASES =        34 OR  89.5 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN   ROEMISCH FUENF                                                    06/16/76
FILE   SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)   HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE   LERN        LEHR        REGN        DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - - -  D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR207
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                      CODE      VALUE LABEL                    SUM          MEAN        STD DEV       VARIANCE          N
FOR ENTIRE POPULATION                                                6.0000        2.0000        1.7321        3.0000    (     3)

SUBFILE                       REGN                                   6.000         2.000         1.732         3.000     (     3)
  TOTAL CASES =        38
MISSING CASES =        35 OR  92.1 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN   ROEMISCH FUENF                                                    06/16/76
FILE   SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)   HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE   LERN        LEHR        REGN        DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - - -  D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR208
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                      CODE      VALUE LABEL                    SUM          MEAN        STD DEV       VARIANCE          N
FOR ENTIRE POPULATION                                                6.0000        2.0000        1.7321        3.0000    (     3)

SUBFILE                       REGN                                   6.000         2.000         1.732         3.000     (     3)
  TOTAL CASES =        38
MISSING CASES =        35 OR  92.1 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN   ROEMISCH FUENF                                                    06/16/76
FILE   SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)   HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE   LERN        LEHR        REGN        DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - - -  D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR209
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                      CODE      VALUE LABEL                    SUM          MEAN        STD DEV       VARIANCE          N
FOR ENTIRE POPULATION                                               45.0000        2.0455        0.8985        0.8074    (    22)
```

SUBFILE	LERN	41.000	2.050	0.945	0.892	(20)
SUBFILE	DOZ 1.	4.000	2.000	0.0	0.0	(2)
TOTAL CASES = 38						
MISSING CASES = 16 OR 42.1 PCT.						

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR210
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM 71.0000	MEAN 3.3810	STD DEV 1.2440	VARIANCE 1.5476	N (21)
SUBFILE	LERN		67.000	3.526	1.219	1.485	(19)
SUBFILE	DOZ 2.		4.000	2.000	0.0	0.0	(2)
TOTAL CASES = 38							
MISSING CASES = 17 OR 44.7 PCT.							

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR211
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM 31.0000	MEAN 2.8182	STD DEV 1.4013	VARIANCE 1.9636	N (11)
SUBFILE	LEHR		31.000	2.818	1.401	1.964	(11)
TOTAL CASES = 38							
MISSING CASES = 27 OR 71.1 PCT.							

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR212
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM 10.0000	MEAN 2.5000	STD DEV 1.2910	VARIANCE 1.6667	N (4)
SUBFILE	REGN		10.000	2.500	1.291	1.667	(4)
TOTAL CASES = 38							
MISSING CASES = 34 OR 89.5 PCT.							

```
WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN    ROEMISCH FUENF                                        ../16/76
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN        LEHR        REGN        DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - -   D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR213
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                     CODE     VALUE LABEL
FOR ENTIRE POPULATION                                      SUM        MEAN      STD DEV    VARIANCE        N
                                                         84.0000     2.4000     1.0059     1.0118    (    35)
SUBFILE                      REGN                         7.000      1.750      0.957      0.917     (     4)
SUBFILE                      LERN                        48.000      2.400      1.095      1.200     (    20)
SUBFILE                      LEHR                        26.000      2.889      0.601      0.361     (     9)
SUBFILE                      DOZ                          3.000      1.500      0.707      0.500     (     2)
  TOTAL CASES =        38
MISSING CASES =         3 OR   7.9 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN    ROEMISCH FUENF                                        06/16/76
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN        LEHR        REGN        DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - -   D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR214
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                     CODE     VALUE LABEL
FOR ENTIRE POPULATION                                      SUM        MEAN      STD DEV    VARIANCE        N
                                                         13.0000     2.6000     1.8166     3.3000    (     5)
SUBFILE                      REGN                         4.000      1.333      0.577      0.333     (     3)
SUBFILE                      LEHR                         9.000      4.500      0.707      0.500     (     2)
  TOTAL CASES =        38
MISSING CASES =        33 OR  86.8 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN    ROEMISCH FUENF                                        06/16/76
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN        LEHR        REGN        DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - -   D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR215
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                     CODE     VALUE LABEL
FOR ENTIRE POPULATION                                      SUM        MEAN      STD DEV    VARIANCE        N
                                                         10.0000     2.5000     2.3805     5.6667    (     4)
SUBFILE                      REGN                         4.000      1.333      0.577      0.333     (     3)
SUBFILE                      LEHR                         6.000      6.000      0.0        0.0       (     1)
  TOTAL CASES =        38
MISSING CASES =        34 OR  89.5 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN    ROEMISCH FUENF                                        06/16/76
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN        LEHR        REGN        DOZ
```

```
  TOTAL CASES =        38
MISSING CASES =        16 OR  42.1 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION                                                                    06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN    ROEMISCH FUENF
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN         LEHR         REGN         DOZ
- - - - - - - - - - - - - - -   D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S   - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR220
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                      CODE      VALUE LABEL                  SUM          MEAN         STD DEV       VARIANCE         N
FOR ENTIRE POPULATION                                              27.0000        3.0000        1.0000        1.0000    (     9)

SUBFILE                       LEHR                                 27.000         3.000         1.000         1.000     (     9)
  TOTAL CASES =        38
MISSING CASES =        29 OR  76.3 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION                                                                    06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN    ROEMISCH FUENF
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN         LEHR         REGN         DOZ
- - - - - - - - - - - - - - -   D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S   - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR221
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                      CODE      VALUE LABEL                  SUM          MEAN         STD DEV       VARIANCE         N
FOR ENTIRE POPULATION                                              14.0000        3.5000        1.7321        3.0000    (     4)

SUBFILE                       REGN                                 14.000         3.500         1.732         3.000     (     4)
  TOTAL CASES =        38
MISSING CASES =        34 OR  89.5 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION                                                                    06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN    ROEMISCH FUENF
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN         LEHR         REGN         DOZ
- - - - - - - - - - - - - - -   D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S   - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR222
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                      CODE      VALUE LABEL                  SUM          MEAN         STD DEV       VARIANCE         N
FOR ENTIRE POPULATION                                              86.0000        2.3243        1.2031        1.4474    (    37)

SUBFILE                       REGN                                  8.000         2.000         1.414         2.000     (     4)
SUBFILE                       LERN                                 49.000         2.450         1.191         1.418     (    20)
SUBFILE                       LEHR                                 26.000         2.364         1.286         1.655     (    11)
SUBFILE                       DOZ                                   3.000         1.500         0.707         0.500     (     2)
  TOTAL CASES =        38
MISSING CASES =         1 OR   2.6 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
```

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR216
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
			5.0000	1.6667	0.5774	0.3333	(3)
SUBFILE	REGN						
TOTAL CASES = 38			5.000	1.667	0.577	0.333	(3)
MISSING CASES = 35 OR 92.1 PCT.							

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR217
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
			6.0000	2.0000	1.0000	1.0000	(3)
SUBFILE	REGN						
TOTAL CASES = 38			6.000	2.000	1.000	1.000	(3)
MISSING CASES = 35 OR 92.1 PCT.							

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR218
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
			60.0000	2.8571	1.1084	1.2286	(21)
SUBFILE	LERN						
SUBFILE	DOZ 4		54.000	2.842	1.167	1.363	(19)
			6.000	3.000	0.0	0.0	(2)
TOTAL CASES = 38							
MISSING CASES = 17 OR 44.7 PCT.							

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR219
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
			44.0000	2.0000	0.8165	0.6667	(22)
SUBFILE	LERN						
SUBFILE	DOZ 3		40.000	2.000	0.858	0.737	(20)
			4.000	2.000	0.0	0.0	(2)

SUBFILE	LERN	41.000	2.050	0.945	0.892	(20)
SUBFILE	DOZ 4.	4.000	2.000	0.0	0.0	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 16 OR 42.1 PCT.

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR210
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			71.0000	3.3810	1.2440	1.5476	(21)
SUBFILE	LERN		67.000	3.526	1.219	1.485	(19)
SUBFILE	DOZ 2.		4.000	2.000	0.0	0.0	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 17 OR 44.7 PCT.

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR211
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			31.0000	2.8182	1.4013	1.9636	(11)
SUBFILE	LEHR		31.000	2.818	1.401	1.964	(11)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 27 OR 71.1 PCT.

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR212
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			10.0000	2.5000	1.2910	1.6667	(4)
SUBFILE	REGN		10.000	2.500	1.291	1.667	(4)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 34 OR 89.5 PCT.

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR213
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			84.0000	2.4000	1.0059	1.0118	(	35)
SUBFILE	REGN							
SUBFILE	LERN		7.000	1.750	0.957	0.917	(	4)
SUBFILE	LEHR		48.000	2.400	1.095	1.200	(	20) X
SUBFILE	DOZ		26.000	2.889	0.601	0.361	(	9) X
			3.000	1.500	0.707	0.500	(	2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 3 OR 7.9 PCT.

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR214
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			13.0000	2.6000	1.8166	3.3000	(	5)
SUBFILE	REGN							
SUBFILE	LEHR		4.000	1.333	0.577	0.333	(	3)
			9.000	4.500	0.707	0.500	(	2) X

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 33 OR 86.8 PCT.

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR215
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			10.0000	2.5000	2.3805	5.6667	(	4)
SUBFILE	REGN							
SUBFILE	LEHR		4.000	1.333	0.577	0.333	(	3)
			6.000	6.000	0.0	0.0	(	1) X

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 34 OR 89.5 PCT.

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR216
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			5.0000	1.6667	0.5774	0.3333	(3)
SUBFILE	REGN		5.000	1.667	0.577	0.333	(3)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 35 OR 92.1 PCT.

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR217
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			6.0000	2.0000	1.0000	1.0000	(3)
SUBFILE	REGN		6.000	2.000	1.000	1.000	(3)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 35 OR 92.1 PCT.

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR218
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			60.0000	2.8571	1.1084	1.2286	(21)
SUBFILE	LERN		54.000	2.842	1.167	1.363	(19)
SUBFILE	DOZ 4,		6.000	3.000	0.0	0.0	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 17 OR 44.7 PCT.

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR219
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			44.0000	2.0000	0.8165	0.6667	(22)
SUBFILE	LERN		40.000	2.000	0.858	0.737	(20)
SUBFILE	DOZ ?		4.000	2.000	0.0	0.0	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 16 OR 42.1 PCT.

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR220
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			27.0000	3.0000	1.0000	1.0000	(	9)
SUBFILE		LEHR						
TOTAL CASES = 38			27.000	3.000	1.000	1.000	(	9) (y)
MISSING CASES = 29 OR 76.3 PCT.								

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR221
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			14.0000	3.5000	1.7321	3.0000	(	4)
SUBFILE		REGN						
TOTAL CASES = 38			14.000	3.500	1.732	3.000	(	4)
MISSING CASES = 34 OR 89.5 PCT.								

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR222
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			86.0000	2.3243	1.2031	1.4474	(	37)
SUBFILE		REGN						
SUBFILE		LERN	8.000	2.000	1.414	2.000	(	4)
SUBFILE		LEHR	49.000	2.450	1.191	1.418	(	20)
SUBFILE		DOZ	26.000	2.364	1.286	1.655	(	11)
			3.000	1.500	0.707	0.500	(	2)
TOTAL CASES = 38								
MISSING CASES = 1 OR 2.6 PCT.								

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR223
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			17.0000	2.4286	1.6183	2.6191	(7)
SUBFILE	REGN		4.000	1.333	0.577	0.333	(3)
SUBFILE	LEHR		13.000	3.250	1.708	2.917	(4)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 31 OR 81.6 PCT.

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR224
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			6.0000	1.5000	0.5774	0.3333	(4)
SUBFILE	REGN		4.000	1.333	0.577	0.333	(3)
SUBFILE	LEHR		2.000	2.000	0.0	0.0	(1)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 34 OR 89.5 PCT.

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR225
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			5.0000	1.6667	0.5774	0.3333	(3)
SUBFILE	REGN		5.000	1.667	0.577	0.333	(3)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 35 OR 92.1 PCT.

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR226
BROKEN DOWN BY SUBFILE

```
VARIABLE
FOR ENTIRE POPULATION          CODE     VALUE LABEL              SUM        MEAN       STD DEV     VARIANCE        N
                                                              6.0000      2.0000      1.0000      1.0000    (     3)
SUBFILE                        REGN
  TOTAL CASES =        38                                      6.000       2.000       1.000       1.000    (     3)
MISSING CASES =        35 OR  92.1 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN    ROEMISCH FUENF                                               06/16/76
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN       LEHR       REGN       DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - -   D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE     VAR227
    BROKEN DOWN BY     SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE
FOR ENTIRE POPULATION          CODE     VALUE LABEL              SUM        MEAN       STD DEV     VARIANCE        N
                                                             61.0000      2.7727      1.2699      1.6126    (    22)
SUBFILE                        LERN
SUBFILE                        DOZ 1                          55.000       2.750       1.333       1.776    (    20)
  TOTAL CASES =        38                                      6.000       3.000       0.0         0.0      (     2)
MISSING CASES =        16 OR  42.1 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN    ROEMISCH FUENF                                               06/16/76
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN       LEHR       REGN       DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - -   D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE     VAR228
    BROKEN DOWN BY     SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE
FOR ENTIRE POPULATION          CODE     VALUE LABEL              SUM        MEAN       STD DEV     VARIANCE        N
                                                             58.0000      2.6364      1.3290      1.7662    (    22)
SUBFILE                        LERN
SUBFILE                        DOZ 2                          54.000       2.700       1.380       1.905    (    20)
  TOTAL CASES =        38                                      4.000       2.000       0.0         0.0      (     2)
MISSING CASES =        16 OR  42.1 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN    ROEMISCH FUENF                                               06/16/76
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN       LEHR       REGN       DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - -   D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE     VAR229
    BROKEN DOWN BY     SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE
FOR ENTIRE POPULATION          CODE     VALUE LABEL              SUM        MEAN       STD DEV     VARIANCE        N
                                                             33.0000      3.0000      1.0000      1.0000    (    11)
SUBFILE                        LEHR
  TOTAL CASES =        38                                     33.000       3.000       1.000       1.000    (    11) (v)
MISSING CASES =        27 OR  71.1 PCT.
```

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR230
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			10.0000	2.5000	0.5774	0.3333	(	4)
SUBFILE		REGN	10.000	2.500	0.577	0.333	(	4)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 34 OR 89.5 PCT.

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR231
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			74.0000	2.0556	1.0940	1.1968	(	36)
SUBFILE		REGN	11.000	2.750	0.957	0.917	(	4)
SUBFILE		LERN	36.000	1.800	1.056	1.116	(	20)
SUBFILE		LEHR	24.000	2.182	1.168	1.364	(	11)
SUBFILE		DOZ	3.000	3.000	0.0	0.0	(	1)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 2 OR 5.3 PCT.

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR232
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			16.0000	2.6667	0.8165	0.6667	(	6)
SUBFILE		REGN	9.000	3.000	1.000	1.000	(	3)
SUBFILE		LEHR	7.000	2.333	0.577	0.333	(	3)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 32 OR 84.2 PCT.

SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR233
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			11.0000	2.7500	0.5000	0.2500	(	4)
SUBFILE		REGN						
SUBFILE		LEHR	8.000	2.667	0.577	0.333	(	3)
			3.000	3.000	0.0	0.0	(	1)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 34 OR 89.5 PCT.

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR234
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			9.0000	3.0000	1.0000	1.0000	(	3)
SUBFILE		REGN						
			9.000	3.000	1.000	1.000	(	3)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 35 OR 92.1 PCT.

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR235
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			6.0000	2.0000	1.0000	1.0000	(	3)
SUBFILE		REGN						
			6.000	2.000	1.000	1.000	(	3)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 35 OR 92.1 PCT.

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR236
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			66.0000	3.0000	1.3093	1.7143	(	22)
SUBFILE		REGN						
			62.000	3.100	1.334	1.779	(	20)

GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SU VISION
SUBFILE LEAN LEHR REGN DOZ

- DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS -

CRITERION VARIABLE VAR240
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
FOR ENTIRE POPULATION			68.0000	1.8378	1.0675	1.1396	(	37)
SUBFILE		REGN	11.000	2.750	1.258	1.583	(	4)
SUBFILE		LERN	27.000	1.350	0.671	0.450	(	20)
SUBFILE		LEHR	25.000	2.273	1.272	1.618	(	11)
SUBFILE		DOZ	5.000	2.500	0.707	0.500	(	2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 1 OR 2.6 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS -

CRITERION VARIABLE VAR241
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
FOR ENTIRE POPULATION			17.0000	2.8333	0.7528	0.5667	(	6)
SUBFILE		REGN	9.000	3.000	0.0	0.0	(	3)
SUBFILE		LEHR	8.000	2.667	1.155	1.333	(	3)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 32 OR 84.2 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS -

CRITERION VARIABLE VAR242
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
FOR ENTIRE POPULATION			11.0000	2.7500	0.5000	0.2500	(	4)
SUBFILE		REGN	8.000	2.667	0.577	0.333	(	3)
SUBFILE		LEHR	3.000	3.000	0.0	0.0	(	1)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 34 OR 89.5 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS -

CRITERION VARIABLE VAR243

```
SUBFILE                          DOZ 1                        4.000        2.0(         0.0          0.0       (     2)
  TOTAL CASES =         38
MISSING CASES =         16 OR  42.1 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN    ROEMISCH FUENF                                              06/16/76
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN        LEHR        REGN        DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - -   D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S   - - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR237
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                        CODE      VALUE LABEL
FOR ENTIRE POPULATION                                          SUM          MEAN        STD DEV     VARIANCE        N
                                                            39.0000        1.7727       0.7516       0.5649     (    22)

SUBFILE                         LERN                         36.000        1.800        0.768        0.589      (    20)
SUBFILE                         DOZ 2                         3.000        1.500        0.707        0.500      (     2)
  TOTAL CASES =         38
MISSING CASES =         16 OR  42.1 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN    ROEMISCH FUENF                                              06/16/76
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN        LEHR        REGN        DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - -   D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S   - - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR238
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                        CODE      VALUE LABEL
FOR ENTIRE POPULATION                                          SUM          MEAN        STD DEV     VARIANCE        N
                                                            18.0000        1.6364       0.8090       0.6545     (    11)

SUBFILE                         LEHR                         18.000        1.636        0.809        0.655      (    11)  X
  TOTAL CASES =         38
MISSING CASES =         27 OR  71.1 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN    ROEMISCH FUENF                                              06/16/76
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN        LEHR        REGN        DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - -   D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S   - - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR239
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                        CODE      VALUE LABEL
FOR ENTIRE POPULATION                                          SUM          MEAN        STD DEV     VARIANCE        N
                                                             4.0000        1.0000       0.0          0.0        (     4)

SUBFILE                         REGN                          4.000        1.000        0.0          0.0        (     4)
  TOTAL CASES =         38
MISSING CASES =         34 OR  89.5 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION
                                                                                   06/16/76
```

```
WAS IST SUPERVISION                                                              06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN    ROEMISCH FUENF
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN        LEHR        REGN        DOZ
- - - - - - - - - - - - - - -  D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR230
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                       CODE      VALUE LABEL          SUM          MEAN       STD DEV      VARIANCE        N
FOR ENTIRE POPULATION                                      10.0000        2.5000       0.5774       0.3333   (      4)

SUBFILE                        REGN                        10.000         2.500        0.577        0.333    (      4)
  TOTAL CASES =       38
MISSING CASES =       34 OR   89.5 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION                                                              06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN    ROEMISCH FUENF
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN        LEHR        REGN        DOZ
- - - - - - - - - - - - - - -  D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR231
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                       CODE      VALUE LABEL          SUM          MEAN       STD DEV      VARIANCE        N
FOR ENTIRE POPULATION                                      74.0000        2.0556       1.0940       1.1968   (     36)

SUBFILE                        REGN                        11.000         2.750        0.957        0.917    (      4)
SUBFILE                        LERN                        36.000         1.800        1.056        1.116    (     20)
SUBFILE                        LEHR                        24.000         2.182        1.168        1.364    (     11)
SUBFILE                        DOZ                          3.000         3.000        0.0          0.0      (      1)
  TOTAL CASES =       38
MISSING CASES =        2 OR    5.3 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION                                                              06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN    ROEMISCH FUENF
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN        LEHR        REGN        DOZ
- - - - - - - - - - - - - - -  D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR232
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                       CODE      VALUE LABEL          SUM          MEAN       STD DEV      VARIANCE        N
FOR ENTIRE POPULATION                                      16.0000        2.6667       0.8165       0.6667   (      6)

SUBFILE                        REGN                         9.000         3.000        1.000        1.000    (      3)
SUBFILE                        LEHR                         7.000         2.333        0.577        0.333    (      3)
  TOTAL CASES =       38
MISSING CASES =       32 OR   84.2 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION                                                              06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN    ROEMISCH FUENF
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
```

```
SUBFILE   LERN        LEHR        REGN
- - - - - - - - - - - - - - - - -  D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR233
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                      CODE      VALUE LABEL                SUM          MEAN        STD DEV      VARIANCE          N
FOR ENTIRE POPULATION                                            11.0000        2.7500       0.5000       0.2500     (     4)

SUBFILE                       REGN                                8.000         2.667        0.577        0.333      (     3)
SUBFILE                       LEHR                                3.000         3.000        0.0          0.0        (     1)
  TOTAL CASES =       38
MISSING CASES =       34 OR  89.5 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN    ROEMISCH FUENF                                                        06/16/76
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN        LEHR        REGN        DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - - -  D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR234
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                      CODE      VALUE LABEL                SUM          MEAN        STD DEV      VARIANCE          N
FOR ENTIRE POPULATION                                             9.0000        3.0000       1.0000       1.0000     (     3)

SUBFILE                       REGN                                9.000         3.000        1.000        1.000      (     3)
  TOTAL CASES =       38
MISSING CASES =       35 OR  92.1 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN    ROEMISCH FUENF                                                        06/16/76
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN        LEHR        REGN        DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - - -  D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR235
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                      CODE      VALUE LABEL                SUM          MEAN        STD DEV      VARIANCE          N
FOR ENTIRE POPULATION                                             6.0000        2.0000       1.0000       1.0000     (     3)

SUBFILE                       REGN                                6.000         2.000        1.000        1.000      (     3)
  TOTAL CASES =       38
MISSING CASES =       35 OR  92.1 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN    ROEMISCH FUENF                                                        06/16/76
FILE    SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN        LEHR        REGN        DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - - -  D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR236
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                      CODE      VALUE LABEL                SUM          MEAN        STD DEV      VARIANCE          N
FOR ENTIRE POPULATION                                            66.0000        3.0000       1.3093       1.7143     (    22)

SUBFILE                       LERN                               62.000         3.100        1.334        1.779      (    20)
```

SUBFILE	DOZ 1		4.000	2.000	0.0	0.0	(2)
TOTAL CASES = 38							
MISSING CASES = 16 OR 42.1 PCT.							

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR237
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
			39.0000	1.7727	0.7516	0.5649	(22)
SUBFILE	LERN		36.000	1.800	0.768	0.589	(20)
SUBFILE	DOZ 2		3.000	1.500	0.707	0.500	(2)
TOTAL CASES = 38							
MISSING CASES = 16 OR 42.1 PCT.							

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR238
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
			18.0000	1.6364	0.8090	0.6545	(11)
SUBFILE	LEHR		18.000	1.636	0.809	0.655	(11)
TOTAL CASES = 38							
MISSING CASES = 27 OR 71.1 PCT.							

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR239
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
			4.0000	1.0000	0.0	0.0	(4)
SUBFILE	REGN		4.000	1.000	0.0	0.0	(4)
TOTAL CASES = 38							
MISSING CASES = 34 OR 89.5 PCT.							

WAS IST SUPERVISION 06/16/76

GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR240
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			68.0000	1.8378	1.0675	1.1396	(	37)
SUBFILE	REGN		11.000	2.750	1.258	1.583	(	4)
SUBFILE	LERN		27.000	1.350	0.671	0.450	(	20)
SUBFILE	LEHR		25.000	2.273	1.272	1.618	(	11)
SUBFILE	DOZ		5.000	2.500	0.707	0.500	(	2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 1 OR 2.6 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR241
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			17.0000	2.8333	0.7528	0.5667	(	6)
SUBFILE	REGN		9.000	3.000	0.0	0.0	(	3)
SUBFILE	LEHR		8.000	2.667	1.155	1.333	(	3)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 32 OR 84.2 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR242
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			11.0000	2.7500	0.5000	0.2500	(	4)
SUBFILE	REGN		8.000	2.667	0.577	0.333	(	3)
SUBFILE	LERN		3.000	3.000	0.0	0.0	(	1)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 34 OR 89.5 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR243

BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			8.0000	2.6667	0.5774	0.3333	(3)
SUBFILE	REGN		8.000	2.667	0.577	0.333	(3)
TOTAL CASES = 38							
MISSING CASES = 35 OR 92.1 PCT.							

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR244
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			7.0000	2.3333	1.1547	1.3333	(3)
SUBFILE	REGN		7.000	2.333	1.155	1.333	(3)
TOTAL CASES = 38							
MISSING CASES = 35 OR 92.1 PCT.							

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR245
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			38.0000	1.7273	0.9351	0.8745	(22)
SUBFILE	LERN		35.000	1.750	0.967	0.934	(20)
SUBFILE	DOZ 1		3.000	1.500	0.707	0.500	(2)
TOTAL CASES = 38							
MISSING CASES = 16 OR 42.1 PCT.							

WAS IST SUPERVISION 06/16/76
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR246
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			35.0000	1.5909	0.7964	0.6342	(22)
SUBFILE	LERN		32.000	1.600	0.821	0.674	(20)
SUBFILE	DOZ 2		3.000	1.500	0.707	0.500	(2)

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR247
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			13.0000	1.1818	0.4045	0.1636	(	11)
SUBFILE		LEHR						
TOTAL CASES = 38			13.000	1.182	0.405	0.164	(	11)(S)
MISSING CASES = 27 OR 71.1 PCT.								

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR248
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			4.0000	1.0000	0.0	0.0	(	4)
SUBFILE		REGN						
TOTAL CASES = 38			4.000	1.000	0.0	0.0	(	4)
MISSING CASES = 34 OR 89.5 PCT.								

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR249
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			24.0000	2.1818	1.0787	1.1636	(	11)
SUBFILE		REGN						
SUBFILE		LERN	4.000	2.000	0.0	0.0	(	2)
SUBFILE		LEHR	12.000	2.000	1.265	1.600	(	6)
TOTAL CASES = 38			8.000	2.667	1.155	1.333	(	3)
MISSING CASES = 27 OR 71.1 PCT.								

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION

SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR250
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			6.0000	2.0000	0.0	0.0	(	3)
SUBFILE		REGN						
SUBFILE		LEHR	4.000	2.000	0.0	0.0	(	2)
TOTAL CASES =	38		2.000	2.000	0.0	0.0	(	1)
MISSING CASES =	35 OR	92.1 PCT.						

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR251
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			4.0000	2.0000	0.0	0.0	(	2)
SUBFILE		REGN						
TOTAL CASES =	38		4.000	2.000	0.0	0.0	(	2)
MISSING CASES =	36 OR	94.7 PCT.						

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR252
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			4.0000	2.0000	0.0	0.0	(	2)
SUBFILE		REGN						
TOTAL CASES =	38		4.000	2.000	0.0	0.0	(	2)
MISSING CASES =	36 OR	94.7 PCT.						

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR253
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			4.0000	2.0000	0.0	0.0	(	2)
SUBFILE		REGN						
TOTAL CASES =	38		4.000	2.000	0.0	0.0	(	2)
MISSING CASES =	36 OR	94.7 PCT.						

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 36 OR 94.7 PCT.

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ
DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS
CRITERION VARIABLE VAR254
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			17.0000	2.4286	1.7183	2.9524	(	7)
SUBFILE		LERN						
TOTAL CASES = 38			17.000	2.429	1.718	2.952	(	7)
MISSING CASES = 31 OR 81.6 PCT.								

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ
DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS
CRITERION VARIABLE VAR255
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			20.0000	2.5000	0.9258	0.8571	(	8)
SUBFILE		LERN						
SUBFILE		DOZ	19.000	2.714	0.756	0.571	(	7)
TOTAL CASES = 38			1.000	1.000	0.0	0.0	(	1)
MISSING CASES = 30 OR 78.9 PCT.								

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76
FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ
DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS
CRITERION VARIABLE VAR256
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			4.0000	1.3333	0.5774	0.3333	(	3)
SUBFILE		LEHR						
TOTAL CASES = 38			4.000	1.333	0.577	0.333	(	3)
MISSING CASES = 35 OR 92.1 PCT.								

WAS IST SUPERVISION
GEWICHTUNGSAUFGABEN ROEMISCH FUENF 06/16/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/16/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPER ION
SUBFILE LERN LEHR REGN DU7

- D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR257
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
FOR ENTIRE POPULATION			3.0000	1.5000	0.7071	0.5000	(	2)
SUBFILE	REGN		3.000	1.500	0.707	0.500	(	2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 36 OR 94.7 PCT.

```
 SUBFILE LIST     LERN(20) , LEHR(12),REGN(4),DOZ(2)
 INPUT MEDIUM     CARD
XMISSING VALUES   VAR038 TO VAR186(0)
 RUN SUBFILES     ALL
 BREAKDOWN        TABLES = VAR038 TO VAR043 VAR045 TO VAR047 VAR061 TO VAR065
                  VAR117 TO VAR122 VAR127 TO VAR131 VAR134 TO VAR144 VAR147 TO
                  VAR154 VAR173 TO VAR177 VAR182 TO VAR186    BY SUBFILE
```

! Bei 'o' wird der Wert bei der Berechnung der Mittelwerte ausgelassen.

FN 17; 29; 36

```
***** GIVEN WORKSPACE ALLOWS FOR   895 CELLS AND    1 DIMENSIONS FOR SUBPROGRAM BREAKDOWN *****

        READ INPUT DATA

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION
                                                                             08/05/76

FILE    SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76)   HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN        LEHR        REGN       DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - - -   D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S
CRITERION VARIABLE    VAR038
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                      CODE     VALUE LABEL          SUM       MEAN      STD DEV     VARIANCE       N
FOR ENTIRE POPULATION                                     57.0000    2.8500     0.9881      0.9763    (   20)

SUBFILE                       LERN                         57.000     2.850      0.988       0.976    (   20)
  TOTAL CASES =         38
MISSING CASES =         18 OR  47.4 PCT.(+)
```

WAS 1ST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- - - - - DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR039
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			30.0000	1.5000	0.6882	0.4737	(20)
SUBFILE	LERN		30.000	1.500	0.688	0.474	(20)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 18 OR 47.4 PCT.

- -

WAS 1ST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- - - - - DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR040
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			58.0000	2.9000	0.9679	0.9368	(20)
SUBFILE	LERN		58.000	2.900	0.968	0.937	(20)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 18 OR 47.4 PCT.

- -

WAS 1ST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- - - - - DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR041
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			58.0000	2.9000	0.9679	0.9368	(20)
SUBFILE	LERN		58.000	2.900	0.968	0.937	(20)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 18 OR 47.4 PCT.

- -

WAS 1ST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- - - - - DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR0[illegible]
BROKEN DOWN BY SUBFILE

WAS IST SUPERVISION

08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR063
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
			65.0000	1.1842	0.4565	0.2084	(38)
SUBFILE		REGN					
SUBFILE		LERN	5.000	1.250	0.500	0.250	(4)
SUBFILE		LEHR	24.000	1.200	0.410	0.168	(20)
SUBFILE		DOZ	12.000	1.000	0.0	0.0	(12)
			4.000	2.000	1.414	2.000	(2)

TOTAL CASES = 38

WAS IST SUPERVISION

08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR064
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
			78.0000	2.1081	0.7171	0.5435	(37)
SUBFILE		REGN					
SUBFILE		LERN	8.000	2.000	0.816	0.667	(4)
SUBFILE		LEHR	39.000	1.950	0.759	0.576	(20)
SUBFILE		DOZ	28.000	2.333	0.651	0.424	(12)
			3.000	3.000	0.0	0.0	(1)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 1 OR 2.6 PCT.

WAS IST SUPERVISION

08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR065
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
			114.0000	2.7500	1.3209	1.7448	(41)
SUBFILE		REGN					
SUBFILE		LERN	6.000	1.500	0.577	0.333	(4)
SUBFILE		LEHR	61.000	3.100	1.252	1.568	(20)
SUBFILE		DOZ	26.000	2.545	1.440	2.073	(11)
			6.000	3.000	1.414	2.000	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 1 OR 2.6 PCT.

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- - - - - - - - D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR117
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			128.0000	4.2667	1.3113	1.7195	(30)
SUBFILE	REGN		16.000	5.333	1.155	1.333	(3)
SUBFILE	LERN		70.000	4.375	1.025	1.050	(16)
SUBFILE	LEHR		37.000	3.700	1.636	2.678	(10)
SUBFILE	DOZ		5.000	5.000	0.0	0.0	(1)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 8 OR 21.1 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- - - - - - - - D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR118
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			79.0000	2.2571	1.3578	1.8437	(35)
SUBFILE	REGN		8.000	2.667	2.887	8.333	(3)
SUBFILE	LERN		47.000	2.350	1.040	1.082	(20)
SUBFILE	LEHR		21.000	1.909	1.514	2.291	(11)
SUBFILE	DOZ		3.000	3.000	0.0	0.0	(1)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 3 OR 7.9 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- - - - - - - - D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR119
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			83.0000	2.3714	1.6643	2.7697	(35)
SUBFILE	REGN		13.000	4.333	2.887	8.333	(3)
SUBFILE	LERN		42.000	2.100	1.210	1.463	(20)
SUBFILE	LEHR		25.000	2.273	1.902	3.618	(11)
SUBFILE	DOZ		3.000	3.000	0.0	0.0	(1)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 3 OR 7.9 PCT.

- -

WAS 1ST SUPERVISION

08/05/76

FILE SUPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALB-STANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE [illegible] [illegible] RGGN [illegible]

* * * D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S * * *

CRITERION VARIABLE VAR[illegible]
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			133.0000	4.1563	1.6286	2.6522	(32)
SUBFILE	RGGN						
SUBFILE	[illegible]		18.000	6.000	0.0	0.0	(3)
SUBFILE	[illegible]		63.000	3.706	1.404	1.971	(17)
SUBFILE	007		46.000	4.182	1.834	3.364	(11)
TOTAL CASES =	38		6.000	6.000	0.0	0.0	(1)
MISSING CASES =	6 OR 15.8 PCT.						

WAS 1ST SUPERVISION

08/05/76

FILE SUPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALB-STANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE [illegible] [illegible] RGGN 007

* * * D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S * * *

CRITERION VARIABLE VAR121
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			119.0000	3.6061	1.6945	2.8712	(33)
SUBFILE	RGGN						
SUBFILE	[illegible]		13.000	4.333	2.887	8.333	(3)
SUBFILE	[illegible]		[illegible]	3.444	1.[illegible]	2.261	(18)
SUBFILE	007		41.000	3.727	1.849	3.418	(11)
TOTAL CASES =	38		3.000	3.000	0.0	0.0	(1)
MISSING CASES =	5 OR 13.2 PCT.						

WAS 1ST SUPERVISION

08/05/76

FILE SUPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALB-STANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE [illegible] [illegible] RGGN 007

* * * D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S * * *

CRITERION VARIABLE VAR[illegible]
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			[illegible]	[illegible]	1.[illegible]	[illegible]	(33)
SUBFILE	RGGN						
SUBFILE	[illegible]		13.000	4.333	2.887	8.333	(3)
SUBFILE	[illegible]		[illegible]	[illegible]	1.610	2.591	(19)
SUBFILE	007		29.000	[illegible]	2.079	4.[illegible]	([illegible])
TOTAL CASES =	38		5.000	[illegible]	0.0	0.0	(1)
MISSING CASES =	[illegible] OR 13.[illegible] PCT.						

WAS 1ST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- - - - - - - - D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR127
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			86.0000	2.3243	1.2260	1.5030	(37)
SUBFILE	REGN		11.000	2.750	0.957	0.917	(4)
SUBFILE	LERN		47.000	2.350	1.268	1.608	(20)
SUBFILE	LEHR		22.000	2.000	1.000	1.000	(11)
SUBFILE	DOZ		6.000	3.000	2.828	8.000	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 1 OR 2.6 PCT.

WAS 1ST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- - - - - - - - D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR128
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			78.0000	2.1081	1.1495	1.3213	(37)
SUBFILE	REGN		9.000	2.250	1.500	2.250	(4)
SUBFILE	LERN		47.000	2.350	1.226	1.503	(20)
SUBFILE	LEHR		19.000	1.727	0.905	0.818	(11)
SUBFILE	DOZ		3.000	1.500	0.707	0.500	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 1 OR 2.6 PCT.

WAS 1ST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- - - - - - - - D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR129
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			52.0000	1.3684	0.4888	0.2390	(38)
SUBFILE	REGN		4.000	1.000	0.0	0.0	(4)
SUBFILE	LERN		30.000	1.500	0.513	0.263	(20)
SUBFILE	LEHR		15.000	1.250	0.452	0.205	(12)
SUBFILE	DOZ		3.000	1.500	0.707	0.500	(2)

TOTAL CASES = 38

WAS 1ST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALOSTANDARDISERTES INTERVIEW UBER SUPERVISION

SUBFILE LEHR LEHR REGN 002 SUBFILE

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR134
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM 54.0000	MEAN 1.5429	STD DEV 0.6104	VARIANCE 0.3731	(	N 35)
SUBFILE		REGN						
SUBFILE		LEHR	5.000	1.667	0.577	0.333	(	3)
SUBFILE		LEHR	31.000	1.551	0.686	0.471	(	20)
SUBFILE		002	14.000	1.400	0.516	0.267	(	10)
TOTAL CASES = 38			4.000	2.000	0.0	0.0	(	2)
MISSING CASES = 3 OR 7.9 PCT.								

WAS IST SUPERVISION

08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALOSTANDARDISERTES INTERVIEW UBER SUPERVISION

SUBFILE LEHR LEHR REGN 002

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR131
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM 52.0000	MEAN 1.6774	STD DEV 1.0452	VARIANCE 1.0925	(	N 31)
SUBFILE		REGN						
SUBFILE		LEHR	5.000	1.250	0.500	0.250	(	4)
SUBFILE		LEHR	31.000	1.938	1.340	1.796	(	16)
SUBFILE		002	14.000	1.400	0.516	0.267	(	10)
TOTAL CASES = 38			2.000	2.000	0.0	0.0	(	1)
MISSING CASES = 7 OR 18.4 PCT.								

WAS IST SUPERVISION

08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALOSTANDARDISERTES INTERVIEW UBER SUPERVISION

SUBFILE LEHR LEHR REGN 002

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR134
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM 71.0000	MEAN 2.4483	STD DEV 1.0257	VARIANCE 1.0419	(	N 29)
SUBFILE		REGN						
SUBFILE		LEHR	7.000	2.333	0.577	0.333	(	3)
SUBFILE		LEHR	42.000	2.690	1.302	1.171	(	15)
SUBFILE		002	19.000	1.900	0.876	0.767	(	10)
TOTAL CASES = 38			3.000	3.000	0.0	0.0	(	1)
MISSING CASES = 9 OR 23.7 PCT.								

WAS IST SUPERVISION

08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALOSTANDARDISERTES INTERVIEW UBER SUPERVISION

SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR135
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			92.0000	3.4074	1.6234	2.6353	(27)
SUBFILE	REGN		12.000	6.000	0.0	0.0	(2)
SUBFILE	LERN		47.000	3.357	1.598	2.555	(14)
SUBFILE	LEHR		30.000	3.000	1.491	2.222	(10)
SUBFILE	DOZ		3.000	3.000	0.0	0.0	(1)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 11 OR 28.9 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR136
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			70.0000	2.1875	1.0607	1.1250	(32)
SUBFILE	REGN		4.000	1.000	0.0	0.0	(4)
SUBFILE	LERN		46.000	2.706	0.985	0.971	(17)
SUBFILE	LEHR		17.000	1.700	0.823	0.678	(10)
SUBFILE	DOZ		3.000	3.000	0.0	0.0	(1)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 6 OR 15.8 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR137
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			42.0000	2.2105	0.9177	0.8421	(19)
SUBFILE	REGN		1.000	1.000	0.0	0.0	(1)
SUBFILE	LERN		25.000	2.083	0.793	0.629	(12)
SUBFILE	LEHR		8.000	2.000	1.155	1.333	(4)
SUBFILE	DOZ		6.000	3.000	1.414	2.000	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 19 OR 50.0 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR135
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE / FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			92.0000	3.4074	1.6234	2.6353	(	27)
SUBFILE		REGN	12.000	6.000	0.0	0.0	(	2)
SUBFILE		LERN	47.000	3.357	1.598	2.555	(	14)
SUBFILE		LEHR	30.000	3.000	1.491	2.222	(	10)
SUBFILE		DOZ	3.000	3.000	0.0	0.0	(	1)
TOTAL CASES = 30								
MISSING CASES = 11 OR 29.9 PCT.								

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION

SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR136
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE / FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			70.0000	2.1875	1.0607	1.1250	(	32)
SUBFILE		REGN	4.000	1.000	0.0	0.0	(	4)
SUBFILE		LERN	46.000	2.706	0.985	0.971	(	17)
SUBFILE		LEHR	17.000	1.700	0.823	0.678	(	10)
SUBFILE		DOZ	3.000	3.000	0.0	0.0	(	1)
TOTAL CASES = 38								
MISSING CASES = 6 OR 15.8 PCT.								

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION

SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR137
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE / FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
			42.0000	2.2105	0.9177	0.8421	(	19)
SUBFILE		REGN	3.000	3.000	0.0	0.0	(	1)
SUBFILE		LERN	25.000	2.083	0.793	0.629	(	12)
SUBFILE		LEHR	8.000	2.000	1.155	1.333	(	4)
SUBFILE		DOZ	6.000	3.000	1.414	2.000	(	2)
TOTAL CASES = 38								
MISSING CASES = 19 OR 50.0 PCT.								

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION

SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - - - D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE VAR130
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			54.0000	1.5429	0.6108	0.3731	(35)
SUBFILE	REGN		5.000	1.667	0.577	0.333	(3)
SUBFILE	LERN		31.000	1.550	0.686	0.471	(20)
SUBFILE	LEHR		14.000	1.400	0.516	0.267	(10)
SUBFILE	DOZ		4.000	2.000	0.0	0.0	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 3 OR 7.9 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - - - D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE VAR131
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			52.0000	1.6774	1.0452	1.0925	(31)
SUBFILE	REGN		5.000	1.250	0.500	0.250	(4)
SUBFILE	LERN		31.000	1.938	1.340	1.796	(16)
SUBFILE	LEHR		14.000	1.400	0.516	0.267	(10)
SUBFILE	DOZ		2.000	2.000	0.0	0.0	(1)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 7 OR 18.4 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - - - D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE VAR134
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			71.0000	2.4483	1.0207	1.0419	(29)
SUBFILE	REGN		7.000	2.333	0.577	0.333	(3)
SUBFILE	LERN		42.000	2.800	1.082	1.171	(15)
SUBFILE	LEHR		19.000	1.900	0.876	0.767	(10)
SUBFILE	DOZ		3.000	3.000	0.0	0.0	(1)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 9 OR 23.7 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) [illegible]

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR139
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
			58.0000	1.9333	0.9072	0.8230	(30)
SUBFILE	REGN						
SUBFILE	LERN		5.000	1.667	0.577	0.333	(3)
SUBFILE	LEHR		32.000	2.000	0.894	0.800	(16)
SUBFILE	DOZ		17.000	1.889	1.054	1.111	(9)
TOTAL CASES = 38			4.000	2.000	1.414	2.000	(2)
MISSING CASES = 8 OR 21.1 PCT.							

WAS IST SUPERVISION

08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR139
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
			67.0000	2.7917	1.4739	2.1721	(24)
SUBFILE	REGN						
SUBFILE	LERN		5.000	1.667	0.577	0.333	(3)
SUBFILE	LEHR		45.000	3.000	1.414	2.000	(15)
SUBFILE	DOZ		11.000	2.200	1.095	1.200	(5)
TOTAL CASES = 38			6.000	6.000	0.0	0.0	(1)
MISSING CASES = 14 OR 36.8 PCT.							

WAS IST SUPERVISION

08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR140
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE FOR ENTIRE POPULATION	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
			70.0000	3.0435	1.2961	1.6798	(23)
SUBFILE	REGN						
SUBFILE	LERN		6.000	2.000	1.000	1.000	(3)
SUBFILE	LEHR		41.000	3.154	1.214	1.474	(13)
SUBFILE	DOZ		18.000	3.000	1.414	2.000	(6)
TOTAL CASES = 38			5.000	5.000	0.0	0.0	(1)
MISSING CASES = 15 OR 39.5 PCT.							

WAS IST SUPERVISION

08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

```
STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES SPSSH - VERSION 6.00                  /05/76        PAGE

          SPACE ALLOCATION FOR THIS RUN..

              TOTAL AMOUNT REQUESTED                              20480 BYTES

              DEFAULT TRANSPACE ALLOCATION                         2560 BYTES

                 MAX NO OF TRANSFORMATIONS PERMITTED         25
                 MAX NO OF RECODE VALUES                    100
                 MAX NO OF ARITHM.OR LOG.OPERATIONS         200

              RESULTING WORKSPACE ALLOCATION                      17920 BYTES

                    RUN NAME         WAS 1ST SUPERVISION
                    PRINT BACK       NO
THE INPUT FORMAT PROVIDES FOR 257 VARIABLES.  257 WILL BE READ
IT PROVIDES FOR  4 RECORDS ('CARDS') PER CASE.  A MAXIMUM OF    80 'COLUMNS' ARE USED ON A RECORD.

 ***** GIVEN WORKSPACE ALLOWS FOR   895 CELLS AND    1 DIMENSIONS FOR SUBPROGRAM BREAKDOWN *****

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS 1ST SUPERVISION                                                                        08/05/76

FILE     SPVISION (CREATION DATE - 08/05/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN        LEHR         REGN         DRIZ
- - - - - - - - - - - - - - - - - - -  D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE     VAR141
    BROKEN DOWN BY     SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                      CODE      VALUE LABEL                          SUM          MEAN       STD DEV      VARIANCE         N
FOR ENTIRE POPULATION                                                     54.0000        4.9091       1.3004        1.6909    (    11)

SUBFILE                       LERN                                        42.000         4.667        1.323         1.750    (     9)
SUBFILE                       LEHR                                        12.000         6.000        0.0           0.0      (     2)
  TOTAL CASES =       38
MISSING CASES =       27 OR  71.1 PCT.

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS 1ST SUPERVISION                                                                        08/05/76

FILE     SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN        LEHR         REGN         DRIZ
- - - - - - - - - - - - - - - - - - -  D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S  - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE     VAR142
    BROKEN DOWN BY     SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                      CODE      VALUE LABEL                          SUM          MEAN       STD DEV      VARIANCE         N
FOR ENTIRE POPULATION                                                     22.0000        2.7500       1.5811        2.5000    (     8)

SUBFILE                       LERN                                        14.000         3.500        1.732         3.000    (     4)
SUBFILE                       LEHR                                         8.000         2.000        1.155         1.333    (     4)
```

SPACE ALLOCATION FOR THIS RUN..

TOTAL AMOUNT REQUESTED 29496 BYTES

DEFAULT TRANSPACE ALLOCATION 2500 BYTES

MAX NO OF TRANSFORMATIONS PERMITTED 25
MAX NO OF RECODE VALUES 100
MAX NO OF ARITHM.OR LOG.OPERATIONS 200

RESULTING WORKSPACE ALLOCATION 17920 BYTES

RUN NAME WAS IST SUPERVISION
PRINT BACK NO
THE INPUT FORMAT PROVIDES FOR 257 VARIABLES. 257 WILL BE READ
IT PROVIDES FOR 4 RECORDS (*CARDS*) PER CASE. A MAXIMUM OF 80 *COLUMNS* ARE USED ON A RECORD.

***** GIVEN WORKSPACE ALLOWS FOR 895 CELLS AND 1 DIMENSIONS FOR SUBPROGRAM BREAKDOWN *****

WAS IST SUPERVISION

08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HAUSSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN D02

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR141
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
FOR ENTIRE POPULATION			54.0000	4.9091	1.3304	1.6909	(	11)
SUBFILE	LERN							
SUBFILE	LEHR		42.000	4.667	1.323	1.750	(	9)
TOTAL CASES = 38			12.000	6.000	0.0	0.0	(	2)
MISSING CASES = 27 OR 71.1 PCT.								

WAS IST SUPERVISION

08/05/7.

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HAUSSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN D02

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR142
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
FOR ENTIRE POPULATION			22.0000	2.7500	1.5811	2.5000	(	8)
SUBFILE	LERN							
SUBFILE	LEHR		14.000	3.500	1.732	3.000	(	4)
TOTAL CASES = 68			8.000	2.000	1.155	1.333	(	4)
MISSING CASES = 1 OR 71.1 PCT.								

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR144
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
FOR ENTIRE POPULATION			35.0000	1.5000	1.5811	2.5000	(	10)
SUBFILE	REGN		3.000	3.000	0.0	0.0	(	1)
SUBFILE	LERN		29.000	3.625	1.768	3.125	(	8)
SUBFILE	LEHR		3.000	3.000	0.0	0.0	(	1)

TOTAL CASES = 18
MISSING CASES = 20 OR 71.4 PCT.

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR144
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
FOR ENTIRE POPULATION			8.0000	4.0000	2.8284	8.0000	(	2)
SUBFILE	LERN		8.000	4.000	2.828	8.000	(	2)

TOTAL CASES = 18
MISSING CASES = 16 OR 88.9 PCT.

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR147
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE		N
FOR ENTIRE POPULATION			110.0000	2.8947	1.0601	1.1234	(	38)
SUBFILE	REGN		11.000	2.750	0.957	0.917	(	4)
SUBFILE	LERN		63.000	3.150	1.089	1.187	(	20)
SUBFILE	LEHR		10.000	2.500	1.087	1.182	(	12)
SUBFILE	DOZ		6.000	3.000	0.0	0.0	(	2)

TOTAL CASES = 38

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S

CRITERION VARIABLE VAR148
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			60.0000	1.6216	0.8284	0.6862	(37)
SUBFILE	REGN		4.000	1.000	0.0	0.0	(4)
SUBFILE	LERN		34.000	1.789	0.918	0.842	(19)
SUBFILE	LEHR		17.000	1.417	0.669	0.447	(12)
SUBFILE	DOZ		5.000	2.500	0.707	0.500	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 1 OR 2.6 PCT.

WAS IST SUPERVISION

08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S

CRITERION VARIABLE VAR149
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			95.0000	2.7143	1.5257	2.3277	(35)
SUBFILE	REGN		11.000	2.750	2.363	5.583	(4)
SUBFILE	LERN		54.000	2.700	1.380	1.905	(20)
SUBFILE	LEHR		26.000	2.889	1.691	2.861	(9)
SUBFILE	DOZ		4.000	2.000	1.414	2.000	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 3 OR 7.9 PCT.

WAS IST SUPERVISION

08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S

CRITERION VARIABLE VAR150
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			98.0000	2.8000	1.3016	1.6941	(35)
SUBFILE	REGN		9.000	2.250	0.500	0.250	(4)
SUBFILE	LERN		62.000	3.100	1.447	2.095	(20)
SUBFILE	LEHR		22.000	2.444	1.014	1.028	(9)
SUBFILE	DOZ		5.000	2.500	2.121	4.500	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 3 OR 7.9 PCT.

WAS IST SUPERVISION

08/05/76

SUBFILE LERN LEHR REGN DDZ

- D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR151
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			62.0000	1.7222	0.7747	0.6004	(36)
SUBFILE	REGN		8.000	2.000	0.816	0.667	(4)
SUBFILE	LERN		30.000	1.500	0.688	0.474	(20)
SUBFILE	LEHR		20.000	2.000	0.816	0.667	(10)
SUBFILE	DDZ		4.000	2.000	1.414	2.000	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 2 OR 5.3 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DDZ

- D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR152
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			93.0000	2.4571	1.0274	1.0555	(38)
SUBFILE	REGN		12.000	3.000	1.414	2.000	(4)
SUBFILE	LERN		52.000	2.600	0.883	0.779	(20)
SUBFILE	LEHR		24.000	2.667	1.118	1.250	(9)
SUBFILE	DDZ		5.000	2.500	2.121	4.500	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 3 OR 7.9 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DDZ

- D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR153
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			97.0000	2.5526	1.2236	1.4972	(38)
SUBFILE	REGN		9.000	2.250	0.957	0.917	(4)
SUBFILE	LERN		54.000	2.700	1.380	1.905	(20)
SUBFILE	LEHR		27.000	2.250	1.055	1.114	(12)
SUBFILE	DDZ		7.000	3.500	0.707	0.500	(2)

TOTAL CASES = 38

- -

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DDZ

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERV. ON
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- - - - - D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR148
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			60.0000	1.6216	0.8284	0.6862	(37)
SUBFILE	REGN		4.000	1.000	0.0	0.0	(4)
SUBFILE	LERN		34.000	1.789	0.918	0.842	(19)
SUBFILE	LEHR		17.000	1.417	0.669	0.447	(12)
SUBFILE	DOZ		5.000	2.500	0.707	0.500	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 1 OR 2.6 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- - - - - D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR149
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			95.0000	2.7143	1.5257	2.3277	(35)
SUBFILE	REGN		11.000	2.750	2.363	5.583	(4)
SUBFILE	LERN		54.000	2.700	1.380	1.905	(20)
SUBFILE	LEHR		26.000	2.889	1.691	2.861	(9)
SUBFILE	DOZ		4.000	2.000	1.414	2.000	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 3 OR 7.9 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- - - - - D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR150
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			98.0000	2.8000	1.3016	1.6941	(35)
SUBFILE	REGN		5.000	2.250	0.500	0.250	(4)
SUBFILE	LERN		62.000	3.100	1.447	2.095	(20)
SUBFILE	LEHR		22.000	2.444	1.014	1.028	(9)
SUBFILE	DOZ		5.000	2.500	2.121	4.500	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 3 OR 7.9 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- - - - - - - - - - - - - - - - DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR151
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			62.0000	1.7222	0.7787	0.6064	(36)
SUBFILE	REGN		8.000	2.000	0.816	0.667	(4)
SUBFILE	LERN		30.000	1.500	0.688	0.474	(20)
SUBFILE	LEHR		20.000	2.000	0.816	0.667	(10)
SUBFILE	DOZ		4.000	2.000	1.414	2.000	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 2 OR 5.3 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- - - - - - - - - - - - - - - - DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR152
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			93.0000	2.6571	1.0274	1.0555	(35)
SUBFILE	REGN		12.000	3.000	1.414	2.000	(4)
SUBFILE	LERN		52.000	2.600	0.883	0.779	(20)
SUBFILE	LEHR		24.000	2.667	1.118	1.250	(9)
SUBFILE	DOZ		5.000	2.500	2.121	4.500	(2)

TOTAL CASES = 38
MISSING CASES = 3 OR 7.9 PCT.

- -

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

- - - - - - - - - - - - - - - - DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR153
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			97.0000	2.5526	1.2236	1.4972	(38)
SUBFILE	REGN		9.000	2.250	0.957	0.917	(4)
SUBFILE	LERN		54.000	2.700	1.30[illegible]	1.[illegible]	(20)
SUBFILE	LEHR		27.000	2.250	1.055	1.114	(12)
SUBFILE	DOZ		7.000	3.500	0.707	0.500	(2)

TOTAL CASES = 38

- -

WAS IST SUPERVISION 08/05/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 08/05/76) HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LERN LEHR REGN DOZ

STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES SPSSH - VERSION 6.00   06/04/76   PAGE 1

SPACE ALLOCATION FOR THIS RUN..

TOTAL AMOUNT REQUESTED   20480 BYTES

DEFAULT TRANSPACE ALLOCATION   2560 BYTES

FN 23

FN 34

MAX NO OF TRANSFORMATIONS PERMITTED   25
MAX NO OF RECODE VALUES   100
MAX NO OF ARITHM.OR LOG.OPERATIONS   200

RESULTING WORKSPACE ALLOCATION   17920 BYTES

RUN NAME   WAS IST SUPERVISION
PAGESIZE   NOEJECT
PRINT BACK   CONTROL
FILE NAME   SPVISION HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
VARIABLE LIST   VAR001 TO VAR257
INPUT FORMAT   FIXED (4X,76F1.0/4X,76F1.0/4X,76F1.0/4X,29F1.0)

THE INPUT FORMAT PROVIDES FOR 257 VARIABLES. 257 WILL BE READ
IT PROVIDES FOR 4 RECORDS ('CARDS') PER CASE. A MAXIMUM OF 80 'COLUMNS' ARE USED ON A RECORD.

SUBFILE LIST   LERN(20) , LEHR(12),REGN(4),DOZ(2)
INPUT MEDIUM   CARD
RUN SUBFILES   ALL
BREAKDOWN   TABLES = VAR061 TO VAR066 VAR127 TO VAR132 BY SUBFILE

***** GIVEN WORKSPACE ALLOWS FOR 895 CELLS AND 1 DIMENSIONS FOR SUBPROGRAM BREAKDOWN *****

READ INPUT DATA

- -

WAS IST SUPERVISION   06/04/76

FILE   SPVISION (CREATION DATE = 06/04/76)   HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE   LERN   LEHR   REGN   DOZ

- - - - - - - - - - D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE   VAR061
BROKEN DOWN BY   SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			77.0000	2.0000	1.0398	1.0811	(38)
SUBFILE	REGN		6.000	1.500	1.291	1.667	(4)
SUBFILE	LERN		44.000	2.200	0.834	0.695	(20)
SUBFILE	LEHR		22.000	1.833	1.267	1.606	(12)
SUBFILE	DOZ		4.000	2.000	1.414	2.000	(2)
TOTAL CASES = 38							

- -

WAS IST SUPERVISION   06/04/76

[illegible]

BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LAB	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			109.0000	2.8684	1.1894	1.4147	(38)
SUBFILE	REGN		14.000	3.500	0.577	0.333	(4)
SUBFILE	LEHR		67.000	3.350	0.875	0.766	(20)
SUBFILE	LEHR		25.000	2.083	1.165	1.356	(12)
SUBFILE	DOZ		3.000	1.500	2.121	4.500	(2)

TOTAL CASES = 38

WAS IST SUPERVISION 06/04/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/04/76) MALUSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION

SUBFILE LEHR LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR004
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			45.0000	1.1842	0.4565	0.2084	(38)
SUBFILE	REGN		5.000	1.250	0.500	0.250	(4)
SUBFILE	LEHR		24.000	1.200	0.410	0.168	(20)
SUBFILE	LEHR		12.000	1.000	0.0	0.0	(12)
SUBFILE	DOZ		4.000	2.000	1.414	2.000	(2)

TOTAL CASES = 38

WAS IST SUPERVISION 06/04/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/04/76) MALUSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION

SUBFILE LEHR LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR004
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			78.0000	2.0526	0.8036	0.6458	(38)
SUBFILE	REGN		8.000	2.000	0.816	0.667	(4)
SUBFILE	LEHR		39.000	1.950	0.759	0.576	(20)
SUBFILE	LEHR		28.000	2.333	0.651	0.424	(12)
SUBFILE	DOZ		3.000	1.500	2.121	4.500	(2)

TOTAL CASES = 38

WAS IST SUPERVISION 06/04/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/04/76) MALUSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION

SUBFILE LEHR LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR005
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N

FOR ENTIRE POPULATION

		SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
		102.0000	2.6842	1.3775	1.8976	(38)
SUBFILE	REGN					
SUBFILE	LEHR	6.000	1.500	0.577	0.333	(4)
SUBFILE	LEHR	62.000	3.100	1.252	1.568	(20)
SUBFILE	DOZ	34.000	2.833	1.557	2.424	(12)
TOTAL CASES = 38		0.000	3.000	1.414	2.000	(2)

WAS IST SUPERVISION

06/04/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/04/76) HAUSSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION

SUBFILE LEHR LEHR REGN DOZ

- D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR306
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE CODE VALUE LABEL

FOR ENTIRE POPULATION	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
	12.0000	0.3158	0.7391	0.5462	(38)
SUBFILE REGN					
SUBFILE LEHR	1.000	0.250	0.500	0.250	(4)
SUBFILE LEHR	6.000	0.300	0.801	0.642	(20)
SUBFILE DOZ	5.000	0.417	0.793	0.629	(12)
TOTAL CASES = 38	0.0	0.0	0.0	0.0	(2)

WAS IST SUPERVISION

06/04/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/04/76) HAUSSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION

SUBFILE LEHR LEHR REGN DOZ

- D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR127
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE CODE VALUE LABEL

FOR ENTIRE POPULATION	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
	86.0000	2.2632	1.2667	1.6046	(38)
SUBFILE REGN					
SUBFILE LEHR	11.000	2.750	0.957	0.917	(4)
SUBFILE LEHR	47.000	2.350	1.268	1.608	(20)
SUBFILE DOZ	22.000	1.833	1.115	1.242	(12)
TOTAL CASES = 38	6.000	3.000	2.828	8.000	(2)

WAS IST SUPERVISION

06/04/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/04/76) HAUSSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION

SUBFILE LEHR LEHR REGN DOZ

- D E S C R I P T I O N O F S U B P O P U L A T I O N S - - - - - - - - - - - - - - - - - -

CRITERION VARIABLE VAR128
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE CODE VALUE LABEL

FOR ENTIRE POPULATION	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
	78.0000	2.0526	1.1843	1.4026	(38)
SUBFILE REGN					
SUBFILE LEHR	9.000	2.250	1.500	2.250	(4)
	47.000	2.350	1.226	1.503	(20)

SUBFILE	LEHR	14.000	.583	0.996	0.992	(12)
SUBFILE	DOZ	3.000	.500	0.707	0.500	(2)
TOTAL CASES = 38						

WAS IST SUPERVISION 06/04/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/04/76) MALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LEHR LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR129
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			52.0000	1.3684	0.4809	0.2390	(38)
SUBFILE	REGN		4.000	1.000	0.0	0.0	(4)
SUBFILE	LEHN		30.000	1.500	0.513	0.263	(20)
SUBFILE	LEHR		15.000	1.250	0.452	0.205	(12)
SUBFILE	DOZ		3.000	1.500	0.707	0.500	(2)
TOTAL CASES = 39							

WAS IST SUPERVISION 06/04/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/04/76) MALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LEHR LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR130
BROKEN DOWN BY SUBFILE

VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			54.0000	1.4211	0.7215	0.5206	(38)
SUBFILE	REGN		5.000	1.250	0.957	0.917	(4)
SUBFILE	LEHN		31.000	1.550	0.686	0.471	(20)
SUBFILE	LEHR		14.000	1.167	0.718	0.515	(12)
SUBFILE	DOZ		4.000	2.000	0.0	0.0	(2)
TOTAL CASES = 38							

WAS IST SUPERVISION 06/04/76

FILE SPVISION (CREATION DATE = 06/04/76) MALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE LEHR LEHR REGN DOZ

DESCRIPTION OF SUBPOPULATIONS

CRITERION VARIABLE VAR131
BROKEN DOWN BY SUBFILE

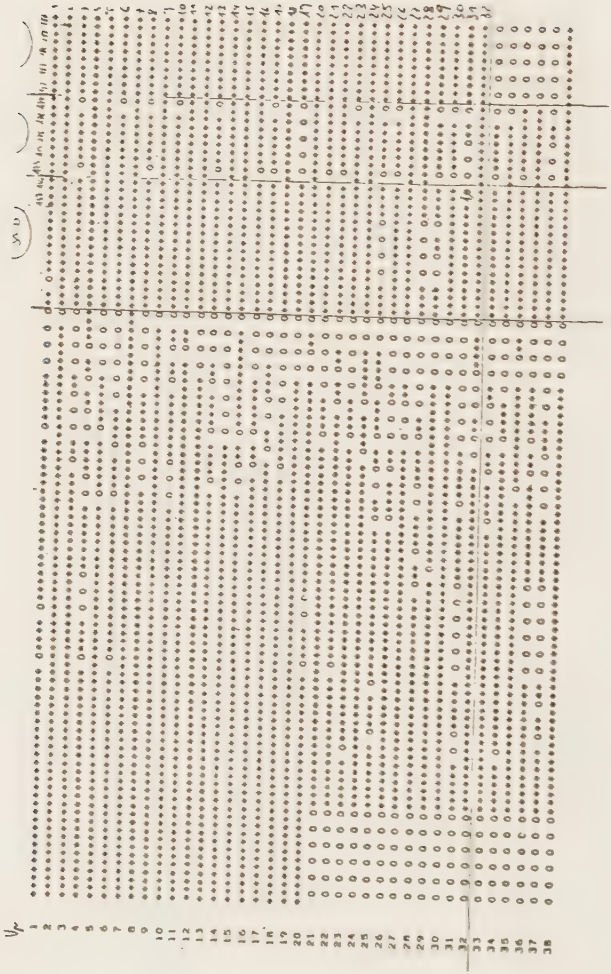
VARIABLE	CODE	VALUE LABEL	SUM	MEAN	STD DEV	VARIANCE	N
FOR ENTIRE POPULATION			52.0000	1.3684	1.1409	1.3201	(38)
SUBFILE	REGN		5.000	1.250	0.500	0.250	(4)
SUBFILE	LEHN		31.000	1.550	1.432	2.050	(20)
SUBFILE	LEHR		14.000	1.167	0.718	0.515	(12)
SUBFILE	DOZ		2.000	1.000	1.414	2.000	(2)
TOTAL CASES = 38							

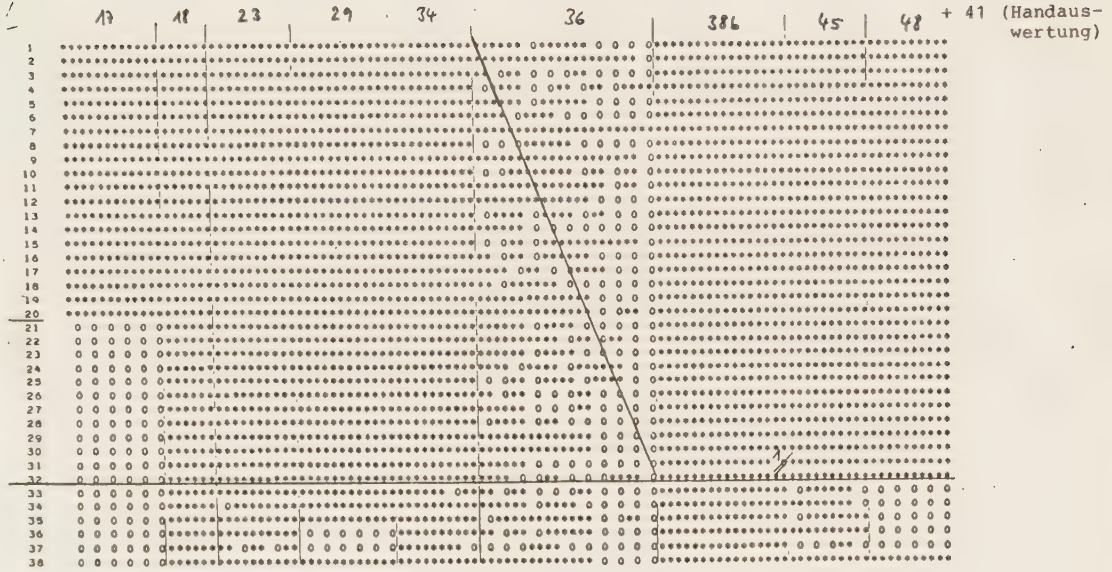
```
WAS IST SUPERVISION
                                                                                      06/04/76
FILE     SUPVISION (CREATION DATE = 06/04/76)    HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW UEBER SUPERVISION
SUBFILE    LERN         LEHR         REGN         DOZ
- - - - - - - - - - - - - - - -   D E S C R I P T I O N   O F   S U B P O P U L A T I O N S   - - - - - - - - - - - - - - - - -
CRITERION VARIABLE    VAR132
    BROKEN DOWN BY    SUBFILE
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
VARIABLE                          CODE      VALUE LABEL
FOR ENTIRE POPULATION                                                SUM          MEAN        STD DEV       VARIANCE          N
                                                                   5.0000        0.1316        0.4140        0.1714     (     38)

SUBFILE                           REGN                               0.0          0.0          0.0           0.0       (      4)
SUBFILE                           LERN                               4.000        0.200        0.523         0.274     (     20)
SUBFILE                           LEHR                               0.0          0.0          0.0           0.0       (     12)
SUBFILE                           DOZ                                1.000        0.500        0.707         0.500     (      2)
  TOTAL CASES =        38
- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

WAS IST SUPERVISION
                                                                                      06/04/76
          DATA TRANSFORMATION DONE UP TO THIS POINT..

               NO OF TRANSFORMATIONS                     0
               NO OF RECODE VALUES                       0
               NO OF ARITHM. OR LOG. OPERATIONS          0
          THE AMOUNT OF TRANSPACE REQUIRED IS          0 BYTES


                    TASK NAME          METHODISCHE VORRANGIGKEIT
                    RUN SUBFILES       EACH
                    FREQUENCIES        INTEGER = VAR034 TO VAR037
                    OPTIONS            5
ERROR NUMBER..  429. PROCESSING CEASES. ERROR SCAN CONTINUES.


                    TASK NAME          GEGENSTAND
                    RUN SUBFILES       (REGN) (DOZ)
                    FREQUENCIES        INTEGER - VAR165 TO VAR167 VAR192 TO VAR194(0,6)
                    OPTIONS            5
'FREQUENCIES' PROBLEM REQUIRES         172 BYTES OF SPACE


                    FINISH


        ***** LIST OF SPSS ERROR MESSAGES ENCOUNTERED DURING THE RUN *****


        ERRNO= 429
        A VALUE PAIR IS MISSING ON THE 'FREQUENCIES' CARD
NORMAL END OF JOB.
[illegible] CONTROL CARDS WERE PROCESSED.
```

WAS IST SUPERVISION | GEWICHTUNGSFRAGEN | ~~RANGTRANSFORMATION~~

41 Handauswertung

Vp	FN 17	18	23	29	34	36	38a	45	48
1	2.1.2.4.1.5	3.5.2.3.5.1.2.4	0.2.1.0.4.3	4.5.1.3.6	2.6.3.0.4.1.5.0.0.0.0	3.0.1.2.1.2.3.1	3.2.1.1.5	2.1.5.3.6.
2	4.2.3.3.2.4.2.4.2.2.3.1.1.2.3.2.1.3.3.1.2.2.2	3.1.2.3.2.2.3.4.3.4.3.3.0.4.2.3.4.2.4.2.1.1.2.2.1.1	2.2.6.6.4.
3	2.1.3.3.1.5.1.3.2.1.3.1.2.2.4.3.1.2.2.2.1.1.1.1.2.3.0.2.0.0.0.2.0.0.0.0.2.3.1.1.1.1.2.1.0.1.1.1.0.3.2.2.3.4.
4	3.2.2.4.1.3.4.3.2.2.3.1.3.4.0.2.1.0.0.0.1.1.2.2.0.0.3.2.0.0.1.0.3.0.1.1.2.2.3.3.2.2.4.1.3.3.1.1.2.3.2.3.3.2.4.
5	4.1.3.2.1.4.3.4.3.2.2.1.1.1.5.3.2.3.2.3.2.2.1.0.2.3.3.0.2.3.2.0.0.0.0.5.1.1.1.2.2.4.3.4.3.3.3.4.2.2.2.2.3.
6	3.1.2.1.2.4.1.3.1.1.3.1.2.2.0.1.6.6.1.1.1.1.2.1.0.1.2.0.3.2.0.0.0.0.0.0.0.3.2.1.3.1.3.3.1.3.1.1.2.0.1.2.5.3.6.
7	2.1.1.3.1.2.1.3.1.3.3.2.2.3.5.2.3.3.3.3.3.2.1.2.2.4.3.3.2.2.5.4.6.6.6.6.2.2.4.3.2.2.2.3.2.1.2.3.2.1.4.2.4.
8	3.2.2.3.1.3.3.3.1.2.3.1.1.5.3.3.3.3.2.1.5.3.1.1.2.0.0.0.2.1.3.0.0.0.0.0.2.1.2.2.1.3.3.1.0.2.1.1.0.2.2.2.3.5.
9	3.1.4.3.2.4.1.3.2.2.3.1.2.2.4.2.1.4.5.6.2.2.2.1.1.2.2.3.1.3.5.5.4.2.2.0.4.1.5.3.3.3.3.1.2.3.1.1.1.1.6.6.4.
10	2.1.3.3.4.5.4.2.1.2.3.1.1.3.4.1.3.5.2.3.2.2.1.1.0.0.0.3.3.2.2.0.6.0.6.0.3.3.5.6.1.2.2.1.5.4.3.1.0.5.2.2.2.4.
11	4.1.2.1.1.3.1.2.2.2.4.1.2.5.3.3.2.1.6.3.3.2.1.2.2.5.5.2.1.1.3.4.3.0.3.0.3.2.5.4.1.3.2.2.4.1.1.1.4.3.3.2.2.6.
12	1.1.3.3.2.4.2.3.1.3.3.2.2.1.4.2.2.3.4.1.3.4.2.1.1.2.6.2.3.1.2.2.0.0.0.0.3.1.2.1.2.1.6.1.5.4.2.1.6.3.2.6.6.6.
13	2.2.4.3.1.2.2.3.1.1.3.1.2.4.6.1.3.4.5.2.1.1.1.2.1.0.2.2.0.3.1.0.6.0.0.0.2.1.3.4.1.3.2.1.0.2.1.1.0.2.2.2.2.3.
14	2.1.3.3.4.2.4.2.3.5.1.1.3.4.2.2.4.3.5.1.3.1.2.3.2.1.3.0.0.0.0.0.0.0.0.2.2.3.3.3.3.1.2.6.3.2.1.2.1.1.2.6.5.
15	5.3.2.2.1.3.2.4.2.3.5.1.1.2.4.6.5.3.6.4.6.2.2.1.1.3.0.0.1.0.2.3.2.6.3.4.0.6.4.2.6.1.4.2.1.1.4.1.1.1.1.1.
16	3.2.4.3.1.4.2.4.1.3.4.2.4.3.5.4.2.4.2.1.3.2.2.1.1.3.0.4.0.2.3.2.0.0.0.0.3.1.2.4.1.3.2.1.0.2.2.1.3.3.2.5.2.3.
17	3.3.5.5.1.4.2.4.3.4.3.1.3.5.3.5.5.2.1.1.4.2.0.1.0.0.4.4.0.0.0.4.2.3.3.1.3.2.2.0.3.1.2.0.2.3.6.3.5.
18	2.1.3.2.2.4.4.3.2.1.3.2.3.4.4.3.2.3.3.2.3.3.2.2.3.3.0.4.2.1.0.0.0.0.0.0.3.1.3.4.1.2.2.3.6.4.2.1.6.2.2.1.2.4.
19	3.2.4.4.2.4.2.4.2.2.4.1.2.3.6.2.2.6.6.2.2.3.2.2.1.3.5.5.2.2.5.2.0.0.0.0.4.1.4.4.2.2.4.1.0.0.0.0.0.6.6.6.6.6.
20	4.1.3.3.1.4.3.2.1.2.2.1.2.5.0.1.1.0.0.1.1.1.1.1.1.4.4.2.3.1.4.4.4.0.4.0.3.1.1.2.1.2.2.2.3.2.2.1.3.3.1.1.4.4.
21	0.0.0.0.0.0.1.2.1.1.2.1.1.2.1.1.1.2.2.1.1.1.1.1.1.2.1.1.0.1.1.0.0.0.0.0.2.1.1.1.2.2.4.1.0.3.2.1.3.2.2.1.2.6.
22	0.0.0.0.0.0.3.4.3.3.3.1.2.1.1.0.3.2.5.4.1.2.3.1.2.2.4.3.1.3.2.0.3.0.1.0.0.2.1.2.3.3.3.2.2.0.2.2.1.3.1.1.3.3.3.
23	0.0.0.0.0.0.2.3.1.0.3.1.2.2.6.6.6.6.6.1.3.1.2.1.2.6.1.0.1.2.0.0.0.0.0.2.1.6.2.2.5.1.1.4.3.2.1.0.6.6.6.6.6.
24	0.0.0.0.0.0.3.4.3.3.3.1.2.2.4.2.2.6.4.1.4.3.1.2.2.2.3.0.1.1.0.4.6.1.0.0.5.2.3.1.2.3.3.3.2.2.1.3.2.2.2.2.3.
25	0.0.0.0.0.0.3.3.2.3.0.1.3.0.4.2.2.2.2.3.2.2.2.0.1.0.0.2.0.2.2.0.6.3.0.0.2.2.0.0.0.0.4.1.0.3.2.1.0.4.3.2.3.6.
26	0.0.0.0.0.0.3.2.2.1.3.1.3.2.6.1.1.6.6.6.2.3.1.0.1.2.0.1.0.0.0.3.0.0.0.0.2.1.3.3.3.3.3.1.0.2.1.1.0.4.3.4.3.6.
27	0.0.0.0.0.0.3.2.5.1.1.1.2.5.3.1.2.4.2.2.1.1.1.1.2.1.5.1.0.0.0.2.0.0.0.0.2.3.1.1.1.1.2.2.4.1.1.2.4.3.3.2.4.6.
28	0.0.0.0.0.0.3.2.1.3.2.1.4.3.1.1.1.1.1.1.0.3.0.2.1.0.0.2.3.0.1.0.0.0.0.0.0.3.1.0.0.0.0.2.1.4.3.1.2.5.6.2.2.2.2.
29	0.0.0.0.0.0.2.3.5.1.2.1.2.5.5.1.6.6.6.6.0.1.1.1.1.1.2.2.3.3.4.1.0.0.0.0.2.1.0.0.2.0.1.1.0.1.1.1.0.6.6.6.6.6.
30	0.0.0.0.0.0.1.5.2.3.3.1.2.3.3.1.1.4.5.5.1.1.1.2.1.2.3.3.1.4.2.5.0.0.0.0.4.1.5.4.1.3.2.1.0.2.2.1.0.2.2.4.5.5.
31	0.0.0.0.0.0.3.2.1.0.0.1.2.1.0.0.0.0.0.0.1.1.1.1.0.1.3.2.0.0.0.0.0.0.0.0.1.1.3.3.3.3.3.1.0.0.0.0.1.0.3.3.5.5.5.
32	0.0.0.0.0.0.3.4.2.3.3.1.2.3.3.2.1.4.3.3.2.2.2.1.2.2.2.0.0.2.0.0.0.3.3.0.3.2.2.2.2.2.2.1.4.3.2.2.3.3.3.3.3.4.
33	0.0.0.0.0.0.3.2.2.1.3.1.3.2.6.1.1.6.6.6.2.3.1.0.1.2.0.1.0.0.0.3.0.0.0.0.0.2.1.3.3.3.3.3.1.0.2.1.1.0.0.0.0.0.0.
34	0.0.0.0.0.0.2.3.1.0.3.1.2.2.6.6.6.6.6.1.3.1.1.2.1.2.6.1.0.1.2.0.0.0.0.0.2.1.6.2.2.5.1.1.4.3.2.1.0.0.0.0.0.0.
35	0.0.0.0.0.0.1.2.2.2.4.1.1.1.4.1.6.6.1.6.2.1.1.1.1.0.6.1.3.2.1.1.0.0.3.0.4.1.1.2.2.2.2.1.0.3.1.1.1.0.0.0.0.0.
36	0.0.0.0.0.0.3.4.1.3.4.2.2.1.0.0.0.0.0.0.4.4.1.2.2.3.0.1.0.2.2.2.0.0.0.0.3.1.1.2.1.2.3.1.2.2.2.1.1.0.0.0.0.0.
37	0.0.0.0.0.0.1.3.2.1.0.3.0.2.0.0.0.0.0.0.5.1.1.2.0.0.0.0.2.1.0.0.0.0.0.0.0.3.2.1.1.1.1.4.1.0.0.0.1.0.0.0.0.0.
38	0.0.0.0.0.0.3.2.4.3.3.1.3.4.5.3.3.6.3.5.1.2.2.2.2.3.3.3.4.3.6.5.0.0.0.0.3.3.3.4.3.4.3.3.2.2.3.2.2.2.2.2.3.5.





Korrigierte Mittelwerte

FN - 18; 23; 29

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

BLATT 7

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN18 DN45

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	2.250	1.020	1.000	4.000	3.000
2	12	2.500	0.798	1.000	3.000	2.000
GES.	32	2.344	0.937	1.000	4.000	3.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	1.04	0.64	1.63		2.25	2.50	0.25	0.70	2.04		97.0		

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

BLATT 8

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN10 DN 46

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	3.300	0.801	2.000	5.000	3.000
2	12	3.000	1.044	2.000	5.000	3.000
GES.	32	3.188	0.896	2.000	5.000	3.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	0.64	1.09	1.70		3.30	3.00	0.30	0.88	2.04		96.0		

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

BLATT 9

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 18 DN 47

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	1.700	0.657	1.000	3.000	2.000
2	12	2.333	1.435	1.000	5.000	4.000
GES.	32	1.938	1.045	1.000	5.000	4.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	0.43	2.06	4.77	**	1.70	2.33	0.63	1.64	2.04		94.0		

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

BLATT 10

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 23 DN 61

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	2.200	0.834	1.000	4.000	3.000
2	12	2.167	0.937	1.000	3.000	2.000
GES.	32	2.188	0.859	1.000	4.000	3.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	0.69	0.88	1.26		2.20	2.17	0.03	0.10	2.04		119.0		

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

BLATT 11

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 23 DN 62

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	3.350	0.875	2.000	5.000	3.000
2	12	2.583	0.669	1.000	3.000	2.000
GES.	32	3.063	0.878	1.000	5.000	4.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	0.77	0.45	1.71		3.35	2.58	0.77	2.53	2.04	*	67.0		*

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

BLATT 12

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 23 DN 63

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	1.200	0.410	1.000	2.000	1.000
2	12	1.000	0.0	1.000	1.000	0.0
GES.	32	1.125	0.336	1.000	2.000	1.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	0.17	0.0	NICHT BERECHN.		1.20	1.00	0.20	NICHT BERECHNET			96.0		

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

BLATT 13

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 23 DN 64

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	1.950	0.759	1.000	4.000	3.000
2	12	2.333	0.681	2.000	4.000	2.000
GES.	32	2.094	0.734	1.000	4.000	3.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	0.58	0.42	1.36		1.95	2.33	0.38	1.41	2.04		85.5		

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN BLATT 14

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 23 DN 65

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	3.100	1.252	1.000	8.000	4.000
2	12	2.583	1.379	1.000	6.000	4.000
GES.	32	2.906	1.304	1.000	5.000	4.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	1.57	1.90	1.21		3.10	2.58	0.52	1.08	2.04		91.5	S.TAB.	

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN BLATT 15

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 29 DN 117

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	4.300	0.923	3.000	6.000	3.000
2	12	3.750	1.485	1.000	6.000	5.000
GES.	32	4.094	1.174	1.000	6.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	0.85	2.20	2.59	*	4.30	3.75	0.55	1.25	2.04		91.0	S.TAB.	

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN BLATT 16

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 29 DN 118

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	2.350	1.040	1.000	5.000	4.000
2	12	1.917	1.443	1.000	6.000	5.000
GES.	32	2.188	1.203	1.000	6.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	1.08	2.08	1.93		2.35	1.92	0.43	0.95	2.04		79.0	S.TAB.	

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

BLATT 17

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 29 DN 119

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	2.100	1.210	1.000	6.000	5.000
2	12	2.250	1.815	1.000	6.000	5.000
GES.	32	2.156	1.439	1.000	6.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	1.46	3.30	2.25		2.10	2.25	0.15	0.27	2.04		109.0		

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

BLATT 18

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 29 DN 120

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	3.750	1.293	1.000	6.000	5.000
2	12	4.167	1.749	1.000	6.000	5.000
GES.	32	3.906	1.467	1.000	6.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	1.67	3.06	1.83		3.75	4.17	0.42	0.75	2.04		96.0		

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

BLATT 19

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 29 DN 121

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	3.400	1.429	1.000	6.000	5.000
2	12	3.750	1.765	1.000	6.000	5.000
GES.	32	3.531	1.545	1.000	6.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	2.04	3.11	1.52		3.40	3.75	0.35	0.59	2.04		106.0		

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 29 DN 122

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	2.600	1.569	1.000	6.000	5.000
2	12	2.917	1.881	1.000	6.000	5.000
GES.	32	2.719	1.670	1.000	6.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	2.46	3.54	1.44		2.60	2.92	0.32	0.50	2.04		110.5	S.TAB.	

SCHLUSS

PRUEFUNG VON STICHPROBEN-UNTERSCHIEDEN

UNTERSUCHUNG; MESSDATEN: U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

AUSWAHL- U. EINTEILUNGS-KRITERIEN: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

ANZAHL DER AUSWAHL-VARIABLEN: 1

FORMAT DER AUSWAHL-VARIABLEN: (I1)

ANZAHL DER MESS-VARIABLEN: 24

FORMAT DER MESS-VARIABLEN: (/54X,5F1.0,T62,11F1.0,T75,6F1.0/4X,2F1.0/)

FN 34; 36; 38 b

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

BLATT 1

MESSWERTE: (FN 34 DN 127)

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	2.350	1.268	1.000	5.000	4.000
2	12	2.000	0.953	1.000	4.000	3.000
GES.	32	2.219	1.157	1.000	5.000	4.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	1.61	0.91	1.77		2.35	2.00	0.35	0.80	2.04		103.5		S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN BLATT 2

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 34 DN 128

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	2.350	1.226	1.000	5.000	4.000
2	12	1.750	0.866	1.000	3.000	2.000
GES.	32	2.125	1.129	1.000	5.000	4.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F-TEST F-WERT	F-TEST SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T-TEST DIFFERENZ	T-TEST T-WERT	T-TEST T-KRIT	T-TEST SIGNIF	U-TEST U-WERT	U-TEST Z-WERT	U-TEST SIGNIF
1	2	20	12	1.50	0.75	2.00		2.35	1.75	0.60	1.44	2.04		87.0		S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN BLATT 3

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 34 DN 129

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	1.500	0.513	1.000	2.000	1.000
2	12	1.250	0.452	1.000	2.000	1.000
GES.	32	1.406	0.499	1.000	2.000	1.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F-TEST F-WERT	F-TEST SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T-TEST DIFFERENZ	T-TEST T-WERT	T-TEST T-KRIT	T-TEST SIGNIF	U-TEST U-WERT	U-TEST Z-WERT	U-TEST SIGNIF
1	2	20	12	0.26	0.20	1.29		1.50	1.25	0.25	1.35	2.04		90.0		S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN BLATT 4

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 34 DN 130

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	1.550	0.686	1.000	3.000	2.000
2	12	1.333	0.492	1.000	2.000	1.000
GES.	32	1.469	0.621	1.000	3.000	2.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F-TEST F-WERT	F-TEST SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T-TEST DIFFERENZ	T-TEST T-WERT	T-TEST T-KRIT	T-TEST SIGNIF	U-TEST U-WERT	U-TEST Z-WERT	U-TEST SIGNIF
1	2	20	12	0.47	0.24	1.94		1.85	1.33	0.22	0,93	2.04		102.0		S.TAB.

U.- TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

BLATT 5

MESSWERTE: FN 34 DN 131

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	1.950	1.191	1.000	6.000	5.000
2	12	1.333	0.492	1.000	2.000	1.000
GES.	32	1.719	1.023	1.000	6.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	1.42	0.24	5.85	**	1.95	1.33	0.62	1.65	2.04		80.0		

5.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

BLATT 6

MESSWERTE: FN 36 DN 134

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	2.100	1.553	0.0	5.000	5.000
2	12	1.583	1.084	0.0	4.000	4.000
GES.	32	1.906	1.400	0.0	5.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	2.41	1.17	2.05		2.10	1.58	0.52	0.98	2.04		93.0		

5.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

BLATT 7

MESSWERTE: FN 36 DN 135

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	2.350	2.059	0.0	6.000	6.000
2	12	2.500	1.784	0.0	6.000	6.000
GES.	32	2.406	1.932	0.0	6.000	6.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	4.24	3.10	1.33		2.35	2.50	0.15	0.20	2.04		112.5		

5.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN BLATT 8

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 36 DN 136

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	2.300	1.342	0.0	5.000	5.000
2	12	1.417	0.996	0.0	3.000	3.000
GES.	32	1.969	1.282	0.0	5.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F-TEST F-WERT	F-TEST SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T-TEST DIFFERENZ	T-TEST T-WERT	T-TEST T-KRIT	T-TEST SIGNIF	U-TEST U-WERT	U-TEST Z-WERT	U-TEST SIGNIF
1	2	20	12	1.80	0.99	1.81		2.30	1.42	0.88	1.91	2.04		71.0		

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN BLATT 9

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 36 DN 137

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	1.250	1.209	0.0	3.000	3.000
2	12	0.667	1.155	0.0	3.000	3.000
GES.	32	1.031	1.204	0.0	3.000	3.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F-TEST F-WERT	F-TEST SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T-TEST DIFFERENZ	T-TEST T-WERT	T-TEST T-KRIT	T-TEST SIGNIF	U-TEST U-WERT	U-TEST Z-WERT	U-TEST SIGNIF
1	2	20	12	1.46	1.33	1.10		1.25	0.67	0.58	1.30	2.04		87.0		

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN BLATT 10

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 36 DN 138

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	1.600	1.142	0.0	4.000	4.000
2	12	1.417	1.240	0.0	4.000	4.000
GES.	32	1.531	1.164	0.0	4.000	4.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F-TEST F-WERT	F-TEST SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T-TEST DIFFERENZ	T-TEST T-WERT	T-TEST T-KRIT	T-TEST SIGNIF	U-TEST U-WERT	U-TEST Z-WERT	U-TEST SIGNIF
1	2	20	12	1.31	1.54	1.18		1.60	1.42	0.18	0.41	2.04		106.5		

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

BLATT 11

MESSWERTE: FN 36 ON 139

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	2.250	1.803	0.0	5.000	5.000
2	12	0.917	1.311	0.0	4.000	4.000
GES.	32	1.750	1.741	0.0	5.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	3.25	1.72	1.89		2.25	0.92	1.33	2.16	2.04	*	67.0		*

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

BLATT 12

MESSWERTE: FN 36 ON 140

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	2.050	1.820	0.0	5.000	5.000
2	12	1.500	1.834	0.0	5.000	5.000
GES.	32	1.844	1.816	0.0	5.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	3.31	3.36	1.02		2.05	1.50	0.55	0.80	2.04		100.0		

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

BLATT 13

MESSWERTE: FN 36 ON 141

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	2.100	2.532	0.0	6.000	6.000
2	12	1.000	2.335	0.0	6.000	6.000
GES.	32	1.688	2.481	0.0	6.000	6.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	6.41	5.45	1.18		2.10	1.00	1.10	1.19	2.04		91.0		

S.TAB.

) - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 36 DN 142

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	0.700	1.593	0.0	6.000	6.000
2	12	0.667	1.155	0.0	3.000	3.000
GES.	32	0.688	1.424	0.0	6.000	6.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	2.54	1.33	1.90		0.70	0.67	0.03	0.06	2.04		108.0	S.TAB.	

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 36 DN 143

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	1.450	2.114	0.0	6.000	6.000
2	12	0.250	0.866	0.0	3.000	3.000
GES.	32	1.000	1.832	0.0	6.000	6.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	4.47	0.75	5.96	**	1.45	0.25	1.20	1.81	2.04		81.0	S.TAB.	

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 36 DN 144

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	0.400	1.392	0.0	6.000	6.000
2	12	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
GES.	32	0.250	1.107	0.0	6.000	6.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	1.94	0.0	NICHT BERECHN.		0.40	0.0	0.40	NICHT BERECHNET			108.0	S.TAB.	

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

BLATT 17

MESSWERTE: FN 388 DN 147

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	3.150	1.089	2.000	6.000	4.000
2	12	2.500	1.087	1.000	5.000	4.000
GES.	32	2.906	1.118	1.000	6.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F-TEST F-WERT	F-TEST SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T-TEST DIFFERENZ	T-TEST T-WERT	T-TEST T-KRIT	T-TEST SIGNIF	U-TEST U-WERT	U-TEST Z-WERT	U-TEST SIGNIF
1	2	20	12	1.19	1.18	1.00		3.15	2.50	0.65	1.58	2.04		75.5		S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

BLATT 18

MESSWERTE: FN 388 DN 148

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	1.800	0.894	1.000	4.000	3.000
2	12	1.417	0.669	1.000	3.000	2.000
GES.	32	1.656	0.827	1.000	4.000	3.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F-TEST F-WERT	F-TEST SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T-TEST DIFFERENZ	T-TEST T-WERT	T-TEST T-KRIT	T-TEST SIGNIF	U-TEST U-WERT	U-TEST Z-WERT	U-TEST SIGNIF
1	2	20	12	0.80	0.45	1.79		1.80	1.42	0.38	1.24	2.04		91.0		S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

BLATT 19

MESSWERTE: FN 388 DN 149

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	2.700	1.380	1.000	5.000	4.000
2	12	2.917	1.443	1.000	6.000	5.000
GES.	32	2.781	1.385	1.000	6.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F-TEST F-WERT	F-TEST SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T-TEST DIFFERENZ	T-TEST T-WERT	T-TEST T-KRIT	T-TEST SIGNIF	U-TEST U-WERT	U-TEST Z-WERT	U-TEST SIGNIF
1	2	20	12	1.91	2.08	1.09		2.70	2.92	0.22	0.41	2.04		110.5		S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN BLATT 20

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 388 DN 150

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	3.100	1.447	1.000	6.000	5.000
2	12	2.333	0.888	1.000	4.000	3.000
GES.	32	2.813	1.306	1.000	6.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	2.09	0.79	2.66	*	3.10	2.33	0.77	1.60	2.04		81.0	S.TAB.	

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN BLATT 21

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 388 DN 151

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	1.500	0.688	1.000	3.000	2.000
2	12	2.000	0.739	1.000	3.000	2.000
GES.	32	1.688	0.738	1.000	3.000	2.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	0.47	0.55	1.15		1.50	2.00	0.50	1.87	2.04		75.0	S.TAB.	

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN BLATT 22

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 388 DN 152

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	2.600	0.883	1.000	4.000	3.000
2	12	2.750	0.965	1.000	5.000	4.000
GES.	32	2.656	0.902	1.000	5.000	4.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	0.78	0.93	1.20		2.60	2.75	0.15	0.43	2.04		111.5	S.TAB.	

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

BLATT 23

MESSWERTE: FN 388 DN 153

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	2.700	1.380	1.000	6.000	5.000
2	12	2.250	1.055	1.000	4.000	3.000
GES.	32	2.531	1.270	1.000	6.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	1.91	1.11	1.71		2.70	2.25	0.45	0.94	2.04		100.0		

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

BLATT 24

MESSWERTE: FN 388 DN 154

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	1.550	0.759	1.000	3.000	2.000
2	12	1.333	0.651	1.000	3.000	2.000
GES.	32	1.469	0.718	1.000	3.000	2.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	0.58	0.42	1.36		1.55	1.33	0.22	0.80	2.04		101.5		

S.TAB.

HATTEN SIE AUCH NICHT VERGESSEN, IHRE HYPOTHESEN VORHER ZU FORMULIEREN?

SCHLUSS

PRUEFUNG VON STICHPROBEN-UNTERSCHIEDEN

UNTERSUCHUNG: MESSDATEN: U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

AUSWAHL- U. EINTEILUNGS-KRITERIEN: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

ANZAHL DER AUSWAHL-VARIABLEN: 1

FORMAT DER AUSWAHL-VARIABLEN: (I1)

FN 45; 48

ANZAHL DER MESS-VARIABLEN: 10

FORMAT DER MESS-VARIABLEN: (//24X,5F1.0,T34,5F1.0/)

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN BLATT 1

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 45 DN 173

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	3.800	1.196	1.000	6.000	5.000
2	12	3.917	0.289	3.000	4.000	1.000
GES.	32	3.844	0.954	1.000	6.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	1.43	0.08	17.18	***	3.80	3.92	0.12	0.32	2.04		109.0		

S.fAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

BLATT 2

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 45 DN 174

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	2.400	0.940	1.000	4.000	3.000
2	12	2.250	0.754	1.000	3.000	2.000
GES.	32	2.344	0.865	1.000	4.000	3.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	0.88	0.57	1.56		2.40	2.25	0.15	0.45	2.04		113.0		

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

BLATT 3

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 45 DN 175

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	1.550	0.686	1.000	3.000	2.000
2	12	1.667	0.492	1.000	2.000	1.000
GES.	32	1.594	0.615	1.000	3.000	2.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	0.47	0.24	1.94		1.55	1.67	0.12	0.50	2.04		102.0		

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

BLATT 4

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 45 DN 176

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	1.300	0.571	1.000	3.000	2.000
2	12	1.250	0.452	1.000	2.000	1.000
GES.	32	1.281	0.523	1.000	3.000	2.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	0.33	0.20	1.60		1.30	1.25	0.05	0.25	2.04		118.5		

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN BLATT 5

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 45 DN 177

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	3.300	1.302	1.000	6.000	5.000
2	12	3.750	0.622	3.000	5.000	2.000
GES.	32	3.469	1.107	1.000	6.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	1.69	0.39	4.39	**	3.30	3.75	0.45	1.09	2.04		80.0	S.TAB.	

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN BLATT 6

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 48 DN 182

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	2.400	1.273	1.000	6.000	5.000
2	12	3.500	1.732	1.000	6.000	5.000
GES.	32	2.813	1.533	1.000	6.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	1.62	3.00	1.85		2.40	3.50	1.10	1.99	2.04		71.5	S.TAB.	*

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN BLATT 7

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 48 DN 183

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	2.050	1.146	1.000	6.000	5.000
2	12	3.000	1.537	1.000	6.000	5.000
GES.	32	2.406	1.365	1.000	6.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	1.31	2.36	1.80		2.05	3.00	0.95	1.93	2.04		66.5	S.TAB.	*

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

BLATT 8

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 48 DN 184

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	3.450	1.959	1.000	6.000	5.000
2	12	3.333	1.670	1.000	6.000	5.000
GES.	32	3.406	1.829	1.000	6.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	3.84	2.79	1.38		3.45	3.33	0.12	0.17	2.04		120.0		

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

BLATT 9

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 48 DN 185

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	3.300	1.720	1.000	6.000	5.000
2	12	3.667	1.497	2.000	6.000	4.000
GES.	32	3.438	1.625	1.000	6.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	2.96	2.24	1.32		3.30	3.67	0.37	0.59	2.04		99.5		

S.TAB.

U - TEST ZWISCHEN LEHR - UND LERNSUPERVISOREN

BLATT 10

EINTEILUNGSKRITERIUM: LERN - VS LEHRSUPERVISOREN

MESSWERTE: FN 48 DN 185

GRUPPE	ZAHL DER VPN	MITTELWERT	STREUUNG	MINIMALWERT	MAXIMALWERT	STREUBREITE
1	20	4.350	1.309	1.000	6.000	5.000
2	12	4.833	1.467	2.000	6.000	4.000
GES.	32	4.531	1.367	1.000	6.000	5.000

GRUPPEN A	GRUPPEN B	VPN-ZAHL A	VPN-ZAHL B	VARIANZEN A	VARIANZEN B	F - T E S T F-WERT	F - T E S T SIGNIF	MITTELWERTE A	MITTELWERTE B	T - T E S T DIFFERENZ	T - T E S T T-WERT	T - T E S T T-KRIT	T - T E S T SIGNIF	U - T E S T U-WERT	U - T E S T Z-WERT	U - T E S T SIGNIF
1	2	20	12	1.71	2.15	1.26		4.35	4.83	0.48	0.94	2.04		94.0		

S.TAB.

Auswertung - Frage 41

I. Inhaltlich/theoretisch

		DN	n.	s^2	$\bar{x}$
Ausgangsdaten	a. Lern	204	20	1.011	2.800
	b. Lehr (fremd)	204	11	2.164	3.182
	c. Lehr	211	11	1.964	2.818

Überprüfung, ob Varianzen (s^2) homogen mittels F-Test (Clauss/Ebner, S. 190-192)

a. vs. b. $F = 2.14 < F_{krit} = 2.38$ ($\alpha = 5\%$, $f_1 = 10$, $f_2 = 19$)

a. vs. c. $F = 1.94 < F_{krit} = 2.38$ ($\alpha = 5\%$, $f_1 = 10$, $f_2 = 19$)

b. vs. c. $F = 1.10 < F_{krit} = 2.97$ ($\alpha = 5\%$, $f_1 = 10$, $f_2 = 10$)

Überprüfung auf Mittelwertsunterschiede mittels t-Test für unabhängige Stichproben für homogene Varianzen (Clauss/Ebner, S. 184-187)

a. vs. b. $t = |-0.857| < t_{krit} = 2.05$ ($\alpha = 5\%$, $f = 29$)

a. vs. c. $t = |-0.041| < t_{krit} = 2.05$ ($\alpha = 5\%$, $f = 29$)

b. vs. c. $t = 0.594 < t_{krit} = 2.09$ ($\alpha = 5\%$, $f = 20$)

Signifikante Differenzen sind mit einem * versehen

II. Methodisch

Ausgangsdaten		DN	n	s^2	$\bar{x}$
	a. Lern	213	20	1.200	2.400
	b. Lehr (fremd)	213	9	0.361	2.889
	c. Lehr	220	9	1.000	3.000

Homogenität der Varianzen (s. I)

*
a.vs.b. $F = 3.32 > F_{krit} = 3.16$ ($\alpha = 5\%$, $f_1 = 19$, $f_2 = 8$)
a.vs.c. $F = 1.20 < F_{krit} = 3.16$ ($\alpha = 5\%$, $f_1 = 19$, $f_2 = 8$)
a.vs.c. $F = 2.77 < F_{krit} = 3.44$ ($\alpha = 5\%$, $f_1 = 8$, $f_2 = 8$)

Mittelwertsunterschiede (s. II)

a.vs.c. $t = |-1.400| < t_{krit} = 2.05$ ($\alpha = 5\%$, $f = 27$)
b.vs.c. $t = |-0.285| < t_{krit} = 2.12$ ($\alpha = 5\%$, $f = 16$)

Mittelwertsunterschied mittels t-Test für unabhängige Stichproben mit heterogenen Varianzen (WELCH-Test)

a.vs.b. $t = |-1.545| < t_{krit} = 2.06$ ($\alpha = 5\%$, $f = 25.66$)

III. Fertigkeiten / Sozialtechniken

		DN	n	s^2	$\bar{X}$
Ausgangsdaten	a. Lern	222	20	1.418	2.450
	b. Lehr (fremd)				
	c) Lehr				

Varianzhomogenität (s. I)

a.vs.b. $F = 1.17 < F_{krit} = 2.38$ ($\alpha = 5\%$, $f_1 = 10$, $f_2 = 19$)
a.vs.c. $F = 1.42 < F_{krit} = 2.78$ ($\alpha = 5\%$, $f_1 = 19$, $f_2 = 10$)
b.vs.c. $F = 1.66 < F_{krit} = 2.97$ ($\alpha = 5\%$, $f_1 = 10$, $f_2 = 10$)

Mittelwertsunterschiede (s. I)

a.vs.b. $t = 0{,}187 < t_{krit} = 2.05$ ($\alpha = 5\%$, $f = 29$)
a.vs.c. $t = |-1.298| < t_{krit} = 2.05$ ($\alpha = 5\%$, $f = 29$)
b.vs.c. $t = |-1.295| < t_{krit} = 2.09$ ($\alpha = 5\%$, $f = 20$)

IV. Haltungen

		DN	n	s^2	$\bar{X}$
Ausgangsdaten	a. Lern	231	20	1.116	1.800
	b. Lehr (fremd)	231	11	1.364	2.182
	c) Lehr	238	11	0.655	1.636

Varianzhomogenität (s. I)

a.vs.b. $F = 1.22 < F_{krit} = 2.38$ ($\alpha = 5\%$, $f_1 = 10$, $f_2 = 19$)
a.vs.c. $F = 1.70 < F_{krit} = 2.78$ ($\alpha = 5\%$, $f_1 = 19$, $f_2 = 10$)
b.vs.c. $F = 2.08 < F_{krit} = 2.97$ ($\alpha = 5\%$, $f_1 = 10$, $f_2 = 10$)

Mittelwertsunterschiede (s. I)

a.vs.b. $t = |-0.928| < F_{krit} = 2.05$ ($\alpha = 5\%$, $f = 29$)
a.vs.c. $t = |0.447| < F_{krit} = 2.05$ ($\alpha = 5\%$, $f = 29$)
b.vs.c. $t = 1.274 < F_{krit} = 2.09$ ($\alpha = 5\%$, $f = 20$)

V. Reflektion / Bewußtmachung

		DN	n	s^2	$\bar{x}$
Ausgangsdaten	a. Lern	240	20	o.450	1.350
	b. Lehr (fremd)	240	11	1.618	2.273
	c. Lehr	247	11	o.164	1.182

Varianzhomogenität (s. I)

* a.vs.b. $F = 3.60 > F_{krit} = 2.38$ ($\alpha = 5\%$, $f_1 = 10$, $f_2 = 19$)
a.vs.c. $F = 2.74 < F_{krit} = 2.78$ ($\alpha = 5\%$, $f_1 = 19$, $f_2 = 10$)
* b.vs.c. $F = 9.87 > F_{krit} = 2.97$ ($\alpha = 5\%$, $f_1 = 10$, $f_2 = 10$)

Mittelwertsunterschiede (s. I)

a.vs.c. $t = o.755 < t_{krit} = 2.o5$ ($\alpha = 5\%$, $f = 29$)

Mittelwertsunterschiede (s. II, WELCH-Test)

* a.vs.b. $t = |-2.241| > t_{krit} = 2.16$ ($\alpha = 5\%$, $f = 13.13$)
* b.vs.c. $t = 2.711 > t_{krit} = 2.18$ ($\alpha = 5\%$, $f = 12.o1$)

1.[illegible] PRT
-.[illegible] PRT

1.[illegible] PRT
-.0[illegible] PRT

1.4366[illegible] PRT
.5[illegible] PRT

0.[illegible] PRT
-1.24[illegible] PRT

1.0[illegible] PRT
-1.[illegible] PRT

.8[illegible]2[illegible] PRT
-.2[illegible] PRT

.8249242383 PRT
-.2054402223 PRT

1.224632246 PRT
.1870732307 PRT

1.128654903 PRT
-1.29817123 PRT

1.152171862 PRT
-1.294557054 PRT

1.095137419 PRT
-.9283865774 PRT

.9782813924 PRT
.4465915984 PRT

1.004738772 PRT
1.274442[illegible] PRT

0.923449306 PRT
-2.602630975 PRT

.5927725601 PRT
.7550032239 PRT

.9439279604 PRT
2.710611293 PRT

DELC[illegible] - T[illegible]

-2.592023672 PRT
.02802725[illegible] PRT
-2.592023[illegible] PRT
.0280272[illegible] PRT
-2.592023[illegible] PRT
35[illegible].9557[illegible] PRT

* -1.5454354[illegible] PRT
* 25.653460[illegible] PRT
* -2.241302197 PRT
13.1315027[illegible] PRT
* 2.710611293 PRT
12.0065789 PRT

Chi^2-Test für die Güte der Anpassung (Lienert 1974)

Chi^2-TEST

FRAGE 28   1 = ja   23,0 = nein

Kurs 2
Regionalgr. 3
Mentorenarb. 15

N = 20 (LEHR)

		KURS	REG.	MENT. (Lhs.)
beobachtete Häufigkeiten	f	2	3	15
erwartete Häufigkeiten (Gleichverteilung)	φ	6.66	6.66	6.66
	$f - \varphi$	-4.66	-3.66	8.34
	$(f - \varphi)^2$	21.7156	13.3956	69.5556

$\sum (f - \varphi)^2 = 104.6668$

$\frac{(f-\varphi)^2}{\varphi}$	3.2606	2.0114	10.4439

$$X^2 = \sum_{i=1}^{3} \frac{(f_i - \varphi_i)^2}{\varphi_i} = 15.7157$$

Nullhyp.: Es besteht zwischen beobachteter und erwarteter (= theoretischer) Verteilung kein Unterschied.

$\alpha = 1\%$, zweiseitig, 2 Freiheitsgrade

$X^2_{krit} = 9.21$

$X^2 > X^2_{krit} \longrightarrow$ Ho wird abgelehnt!

Ein auf dem 1%-Niveau signifikanter Unterschied in der Beantwortung ergab sich bei der Überprüfung auf Gleichverteilung mit dem X^2-Test für die Güte der Anpassung.

VARIABLE FRAGE 17
RANGVARIANZANALYSE NACH FRIEDMAN FUER ABHAENGIGE STICHPROBEN

FRIEDMAN STATISTIK CHI-QUADRAT = 138.76
FREIHEITSGRADE N-1 = 31
ANZAHL DER GRUPPEN = 6

VARIABLE FRAGE 18
RANGVARIANZANALYSE NACH FRIEDMAN FUER ABHAENGIGE STICHPROBEN

FRIEDMAN STATISTIK CHI-QUADRAT = 35.26
FREIHEITSGRADE N-1 = 31
ANZAHL DER GRUPPEN = 3

VARIABLE FRAGE 23
RANGVARIANZANALYSE NACH FRIEDMAN FUER ABHAENGIGE STICHPROBEN

FRIEDMAN STATISTIK CHI-QUADRAT = 31.40
FREIHEITSGRADE N-1 = 31
ANZAHL DER GRUPPEN = 8

VARIABLE FRAGE 29
RANGVARIANZANALYSE NACH FRIEDMAN FUER ABHAENGIGE STICHPROBEN

FRIEDMAN STATISTIK CHI-QUADRAT = 88.79 +
FREIHEITSGRADE N-1 = 31
ANZAHL DER GRUPPEN = 6

VARIABLE FRAGE 34
RANGVARIANZANALYSE NACH FRIEDMAN FUER ABHAENGIGE STICHPROBEN

FRIEDMAN STATISTIK CHI-QUADRAT = 43.74 o
FREIHEITSGRADE N-1 = 31
ANZAHL DER GRUPPEN = 8

VARIABLE FRAGE 36
RANGVARIANZANALYSE NACH FRIEDMAN FUER ABHAENGIGE STICHPROBEN

FRIEDMAN STATISTIK CHI-QUADRAT = 67.03 *
FREIHEITSGRADE N-1 = 31
ANZAHL DER GRUPPEN = 11

VARIABLE FRAGE 38B
RANGVARIANZANALYSE NACH FRIEDMAN FUER ABHAENGIGE STICHPROBEN

FRIEDMAN STATISTIK CHI-QUADRAT = 31.27
FREIHEITSGRADE N-1 = 31
ANZAHL DER GRUPPEN = 8

VARIABLE FRAGE 45
RANGVARIANZANALYSE NACH FRIEDMAN FUER ABHAENGIGE STICHPROBEN

FRIEDMAN STATISTIK CHI-QUADRAT = 38.31
FREIHEITSGRADE N-1 = 31
ANZAHL DER GRUPPEN = 5

VARIABLE FRAGE 48
RANGVARIANZANALYSE NACH FRIEDMAN FUER ABHAENGIGE STICHPROBEN

FRIEDMAN STATISTIK CHI-QUADRAT = 72.15 +
FREIHEITSGRADE N-1 = 31
ANZAHL DER GRUPPEN = 5

(Lienert 1979, 159 ff)
Kritischer Wert für Chi^2

$Chi^2_{\alpha = 5\%,\ FG = 30} = 43.8$

$Chi^2_{\alpha = 5\%,\ FG = 40} = 55.8$

Bei linearer Interpolation zwischen diesen beiden Chi^2 ergibt sich für 31 Freiheitsgrade:

$Chi^2_{\alpha = 5\%,\ FG = 31} = 45.0$

x)
zu Frage 17:
Aufgrund eines organisatorischen Fehlers ist FN 17 statistisch nicht zu interpretieren. Die Frage wurde mit FN 28 zusätzlich überprüft. Unterschiede sind gesichert.

WAS IST SUPERVISION
T TESTS FUER FRAGEN 23 UND 34 (GEGENSTAND) und zusätzliche Produkt-
FILE SPVISION (CREATION DATE = 03/07/77) Moment-Korrelation (Pearson)
SUBFILE LEHR LEHR REGN DOZ

für:

1) Gesamtpopulation
2) Lhs., Reg., Doz.
3) Ls.

VARIABLE	NUMBER OF CASES	MEAN	STANDARD DEVIATION	STANDARD ERROR	*(DIFFERENCE) MEAN	STANDARD DEVIATION	STANDARD ERROR	2-TAIL CORR.	2-TAIL PROB.	T VALUE	DEGREES OF FREEDOM	2-TAIL PROB.
VAR061	37	2.1622	0.866	0.142	0.0270	1.013	0.167	0.514	0.001	0.16	36	0.872
VAR128		2.1351	1.134	0.186								
VAR062	37	3.1081	0.843	0.139	0.8649	1.251	0.206	0.232	0.167	4.21	36	0.000
VAR127		2.2432	1.140	0.187								
VAR063	38	1.1842	0.457	0.074	-0.1842	0.652	0.106	0.051	0.761	-1.74	37	0.090
VAR129		1.3684	0.489	0.079								
VAR064	36	2.0833	0.732	0.122	0.5833	0.996	0.166	-0.096	0.577	3.51	35	0.001
VAR130		1.5000	0.609	0.102								
VAR065	37	2.7838	1.315	0.216	1.1081	1.390	0.229	0.291	0.081	4.85	36	0.000
VAR131		1.6757	0.973	0.160								

Vergleich: DN 61 : 128
62 : 127
63 : 129
64 : 130
65 : 131

WAS IST SUPERVISION 02/07/77
T TESTS FUER FRAGEN 23 UND 34 (GEGENSTAND)
FILE S?VISION (CREATION DATE = 02/07/77)
SUBFILE LEHR REGNR DOZ (alle Lehrenden)

Lhs. Reg. Doz.

T-TEST

VARIABLE	NUMBER OF CASES	MEAN	STANDARD DEVIATION	STANDARD ERROR	*(DIFFERENCE) MEAN	STANDARD DEVIATION	STANDARD ERROR	2-TAIL CORR.	2-TAIL PROB.	T VALUE	DEGREES OF FREEDOM	2-TAIL PROB.
VAR061	17	2.1176	0.928	0.225	0.2353	1.091	0.265	0.355	0.162	0.89	16	0.387
VAR128		1.8824	0.993	0.241								
VAR062	17	2.8235	0.728	0.176	0.7059	0.985	0.239	0.377	0.136	2.95	16	0.009
VAR127		2.1176	0.993	0.241								
VAR063	18	1.1667	0.514	0.121	-0.0556	0.725	0.171	-0.178	0.479	-0.32	17	0.749
VAR129		1.2222	0.428	0.101								
VAR064	16	2.2500	0.683	0.171	0.8125	0.911	0.228	-0.143	0.598	3.57	15	0.003
VAR130		1.4375	0.512	0.128								
VAR065	17	2.4118	1.326	0.322	1.0588	1.345	0.326	0.146	0.575	3.25	16	0.005
VAR131		1.3529	0.493	0.119								

SAS 1ST SUPERVISION
T TESTS FUER FRAGEN 23 UND 34 (GEGENSTAND)
FILE SPVISION (CREATION DATE = 02/07/77)
SUBFILE LERN (nur Lernsupervision)

- T - T E S T -

Korrelation — Mittelwertvergleich

VARIABLE	NUMBER OF CASES	MEAN	STANDARD DEVIATION	STANDARD ERROR	(DIFFERENCE) MEAN	STANDARD DEVIATION	STANDARD ERROR	CORR.	2-TAIL PROB.	T VALUE	DEGREES OF FREEDOM	2-TAIL PROB.
VAR061	20	2.2000	0.834	0.186	-0.1500	0.933	0.209	0.649	0.002	-0.72	19	0.481
VAR128		2.3500	1.226	0.274								
VAR062	20	3.3500	0.875	0.196	1.0000	1.451	0.324	0.121	0.611	3.08	19	0.006
VAR127		2.3500	1.268	0.284								
VAR063	20	1.2000	0.410	0.092	-0.3000	0.571	0.128	0.250	0.288	-2.35	19	0.030
VAR129		1.5000	0.513	0.115								
VAR064	20	1.9500	0.759	0.170	0.4000	1.046	0.234	-0.045	0.849	1.71	19	0.104
VAR130		1.5500	0.604	0.153								
VAR065	20	3.1000	1.252	0.280	1.1500	1.461	0.327	0.286	0.222	3.52	19	0.002
VAR131		1.9500	1.191	0.266								

Tab.
Auflistung der Fragen (FN) nach Fragetypen

Rang-/Alternativfragen	Gewichtungsfragen	Explorationsfragen
FN	FN	FN
1	17	11
2	48	12
3	23	13
6	29	24
7	34	25
8	36	3o
8	38 b	31
1o	41	33
14	45	37
15	48	39 b
16	1o	45
19		45 b
2o		47
21		49
22		5o c
25,1		51,1
2		54
3		17 zusätzlich
4		
26		
27 a,b		Explorative Äußerungen, die nach den Rang- bzw.Gewichtungsangaben zu den Fragen erfolgten.
28		
32		
32 a		
32 b		
35		
38 a		
39 a,c		
4o,1		
4o,2		
42		
43		
44 a,b,c		
45 a,c		
46		
5o a,b,c,c,d,e		
51,2		
3		
4		
5		
6		
52,1		
2		
53		
55		
45		

Hiermit versichere ich an Eides statt,
daß bei der Abfassung der Arbeit
keine unerlaubte Hilfe und nur die
in der Abhandlung angeführten Quellen
und Hilfsmittel benutzt worden sind.

Münster (Westf.), den 22. April 1977

Lebenslauf und Bildungsgang

Am 15. August 1937 wurde ich als Tochter des Großkaufmanns Franz Fehlker und seiner Ehefrau Clara, geb. Gude, in Wettringen geboren.
1944 wurde ich in die Volksschule in Wettringen eingeschult und schloß die Allgemeinbildung mit dem 'Mittleren Bildungsabschluß' am 22.3.1956 in Münster ab. Bis 1957 praktizierte ich im Kinderheim (Kreiskinderheim Rheine) und Jugendheim (St. Josefshaus Wettringen). Von 1957-1959 war ich Studierende an der 'Höheren Fachschule für Sozialarbeit' in Aachen und legte dort die Abschlußprüfung für Sozialarbeiter mit gutem Erfolg ab, die gleichzeitig zur Anerkennung der Fachgebundenen Hochschulreife führte. Die Victor-Gollancz-Stiftung nahm mich als "zu förderndes Mitglied" auf.
Von 1959-1964 war ich nach den Landesjugendplänen in Hessen und Nordrhein-Westfalen als Jugend- und Sozialreferentin tätig. Als Sozialreferentin baute ich in den Diözesen Limburg und Münster in Zusammenarbeit mit der evangelischen Jugend den "freiwilligen sozialen Dienst" auf.
1965 machte ich ein fünfmonatiges Praktikum im "Westfälischen Institut für Jugendpsychiatrie und Heilpädagogik" in Hamm. Als Stipendiatin der Victor-Gollancz-Stiftung studierte ich von 1965-1966 in einem Aufbaustudium am "Heilpädagogischen Ausbildungs- und Forschungsinstitut" in München. Die Prüfung und staatliche Anerkennung als "Heilpädagogin" erfolgte am 26.7.1966 mit sehr gut. Anschließend war ich von 1966 - 1970 in der "Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche - Erziehungsberatungsstelle Münster" tätig.

Nebenberuflich nahm ich von 1966-1968 an einer Aufbauausbildung in den Methoden der Sozialarbeit (Arbeit mit Einzelnen und Gruppen) an der Akademie für Jugendfragen in Münster teil und erhielt das Zertifikat in "Sozialer Einzelhilfe". Eine anschließende Supervisorenausbildung (1969-1970) schloß ich am 8.6.1970 ab.
Für das Jahr 1970 erhielt ich einen Lehrauftrag an der Städtischen Bildungsanstalt für Frauenberufe. Von 1970 bis 1973 war ich Studierende an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster im Fachbereich Erziehungswissenschaft. Gleichzeitig trat ich eine Halbtagsstelle beim Bischöflichen Generalvikariat in Münster an und leite dort zur Zeit die 'Projektorientierte Aus- und Weiterbildung' für vor allem theologisch ausgebildete Mitarbeiter in der Diözese Münster. Lehrgebiete sind Sozialpädagogik, Pastoralpsychologie und ihre Handlungsmethoden.
Am 28.8.1973 bestand ich die Diplom-Hauptprüfung für Pädagogen mit sehr gutem Erfolg.
Im Wintersemester 1976/77 übernahm ich einen Lehrauftrag an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Fachrichtung Sozialpädagogik. Dieser Lehrauftrag wurde für das Sommersemester 1977 erneuert.

Münster, 21.4.1977

(Martha Fehlker)